

Uredile
Maja Mezgec
Alenka Andrejašič
Sonja Rutar



Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike

Raznolike poti do vednosti in znanja

Knjižnica Ludus · 35 · ISSN 2630-3809
Urednica zbirke · Silva Bratož

Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike

Raznolike poti do vednosti in znanja

Uredile

Maja Mezgec

Alenka Andrejašič

Sonja Rutar



**Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike:
raznolike poti do vednosti in znanja**

Uredile · Maja Mezgec, Alenka Andrejašič in Sonja Rutar

Recenzentki · Jana Kalin in Lidija Vujičić

Lektor · Davorin Dukič

Risbe, oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Oblikovanje ovitka · Studio 8, d. o. o., Maribor

Knjižnica Ludus · 35 · ISSN 2630-3809

Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper

www.hippocampus.si

Glavni urednik · Jonatan Vinkler

Vodja založbe · Alen Ježovnik

Koper · 2022

© 2022 Univerza na Primorskem

Brezplačna elektronska izdaja

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-160-5.pdf>

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-161-2/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-160-5>



Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem pedagoških usposabljanj, oblikovanjem multiplikatorjev, pripravo didaktičnih gradiv ter izvedbo analiz s področja učenja in poučevanja prispeva k boljši pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter boljši sistemski podprtosti visokošolskih institucij. Posledično študentje pridobivajo in izboljšujejo tista znanja, kompetence in spretnosti, ki so pomembne za uspešno vključevanje mladih v družbo in na trg dela, visokošolske institucije pa se bolj dinamično odzivajo na potrebe iz okolja.

Več informacij o projektu: www.inovup.si

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 113554435

ISBN 978-961-293-160-5 (PDF)

ISBN 978-961-293-161-2 (HTML)

Kazalo

Predgovor

Maja Mezgec, Alenka Andrejašič in Sonja Rutar · 7

Strukturni in procesni vidiki visokošolske didaktike

Pravica do izobraževanja v funkciji znanja: med formalizmom in konceptualizmom

Andraž Teršek · 11

Pomeni prožnosti v visokošolskem izobraževanju

Nina Lovec, Ljudmila Sinkovič in Šarolta Godnič Vičič · 41

Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja v Sloveniji

Maja Mezgec · 59

Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje kot izhodišče za zagotavljanje smiselnega in personaliziranega visokošolskega izobraževanja

Sonja Rutar · 75

Kapitan ladje ali sopotnik: vloga visokošolskega učitelja skozi metafore

Silva Bratož in Anja Pirih · 97

»Jutri pa res začnem«: akademsko odlašanje, osamosvajanje od staršev in akademski dosežki študentov

Sonja Čotar Konrad · 113

Sokratski dialog kot učna metoda na študenta osredinjenega poučevanja

Tomaž Grušovnik · 147

Uporaba IKT pri samoregulacijskem učenju študentov

Maja Lebeničnik in Andreja Istenič · 165

Pomen preverjanja in ocenjevanja znanja za kakovosten visokošolski študij

Petra Dolenc · 183

Inkluzija študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem izobraževanju

Karmen Drlić in Vanja Riccarda Kiswarday · 205

Vloga mentorstva v visokošolskem izobraževanju in oblikovanje profesionalne poti študentov

Nina Krmac · 227

The Work of Universities' Career Centres in Europe

Nina Krmac · 245

Odpiranje slovenskega visokošolskega izobraževanja: med teorijo in prakso
Viktorija Florjančič · 263

E-izobraževanje na daljavo v visokem šolstvu v obdobju epidemije covid-19
in izzivi za prihodnost
Alenka Andrejašič · 279

Vsebinska in procesna interdisciplinarnost visokošolske didaktike

Raziskovalno delo dodiplomskih študentov na Fakulteti za humanistične študije
Univerze na Primorskem
Helena Bažec · 303

Na študenta osredinjeno poučevanje matematike v visokem šolstvu
Karla Ferjančič · 321

Inovativne metode na področju poučevanja in učenja v izobraževanju
za zdravstveno nego: integrativni pregled literature
Sabina Ličen, Igor Karnjuš in Mirko Prosen · 339

Vloga praktičnega usposabljanja pri razvijanju strokovnih kompetenc študentov
geografije na Univerzi na Primorskem
Valentina Brečko Grubar in Gregor Kovačič · 355

Alla scoperta dell'Urbe eterna con la didattica del *task*
Metka Malčič e Jadranka Cergol · 373

Pomen dejavnikov izvedbe praktičnih terenskih vaj s študenti kineziologije
v naravnih okoljih
Matej Plevnik · 393

Oblikovanje modela neformalnega izobraževanja študentov v okviru Mednarodne
poletne šole muzeologije z namenom izboljšanja poučevanja kulturne dediščine
Zrinka Mileusnić · 409

Izzivi vključevanja družbenih omrežij v pedagoški proces
Viktorija Florjančič · 427

Predgovor

Maja Mezgec

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
maja.mezgec@pef.upr.si*

Alenka Andrejašič

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
alenka.andrejasic@upr.si*

Sonja Rutar

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
sonja.rutar@pef.upr.si*

Koncept in vsebina monografije, ki vstopa med bralce, sta se razvijala celo desetletje, od leta 2010, ko smo na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem začeli organizirati in izvajati usposabljanja s področja visokošolske didaktike. Opravljeno pedagoško-andragoško usposabljanje je v skladu z »Merili za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem« pogojev za izvolitev v naziv visokošolski učitelj oziroma za drugo izvolitev v naziv asistent.

Ravno zaradi kontinuiranega razvoja visokošolske didaktike na Univerzi na Primorskem vsebina in struktura monografije prej ne bi mogli dosegati sedanje vsebinske bogatosti. Avtorji monografije so namreč izvajalci usposabljanj in mnogi tudi njihovi udeleženci, ki so začeli razvijati pedagoške pristope na svojih članicah in, kar je še najpomembnejše, na svojih področjih. Spodbudo za pripravo pisnih prispevkov, ki bodo lahko predstavljali izhodišče in oporo pri razvoju visokošolske didaktike v prihodnosti, je zagotovil projekt Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo (INOVUP), v okviru katerega je bila pripravljena monografija. Projekt se izvaja v letih 2018–2022 v sodelovanju projektnih partnerjev Univerze na Primorskem, Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru ter Fakultete za informacijske študije Novo mesto, sofinancirata pa ga Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Pri pripravi monografije s področja visokošolske didaktike smo se zavedali, da le-ta ne more obravnavati zgolj splošno pedagoške, didaktične in psihološke vsebine, pač pa mora vključevati tudi umeščenost visokošolskega izobraževanja v najširši družbeni kontekst.

Avtorji v svojih prispevkih nagovarjajo z vsebinami in s temami, ki se jim na podlagi teoretskih premislekov, razprav, izzivov in rešitev ter izkušenj pri

izvajanju usposabljanj s področja visokošolske didaktike, zdijo najpomembnejše. In tako se je, na povsem naraven način, razvila struktura monografije, ki predstavlja zaokrožene vsebinske sklope, ki odsevajo strukturne in procesne vidike visokošolskega izobraževanja.

V prvem delu monografije so predstavljeni temeljni razmisleki o vlogi visokošolskega izobraževanja ter profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev, konceptualizaciji na študenta osredinjenega poučevanja, dialoški metodi kot osrednji metodi izmenjave in razvoja pomenov, različnih paradigmah vlog učitelja in študenta v študijskem procesu, pristopih in dilemah na področju spremljanja in ocenjevanja znanja, inkluziji študentov s posebnimi potrebami, pomenu mentorja in mentorstva pri razvoju študenta in kariernega razvoja ter izzivih odpiranja visokošolskega izobraževanja, ki se vsebinsko povezujejo tudi z izobraževanjem na daljavo v visokem šolstvu v obdobju epidemije covid-19.

V drugem delu monografije pa se prispevki osredotočajo na didaktične razmisleke in dileme v visokem šolstvu, z integriranjem različnih področij – humanistike, naravoslovja, zdravstva, izobraževanja, poslovnih ved, matematike ter uporabe družbenih omrežij v študijskem procesu.

Monografija tako omogoča vpogled v teoretična in aplikativna izhodišča, inovativne pristope pa tudi kritične razprave, ki jih je vredno odpirati ravno zato, da nas raziskovalna zanesenost in posvečenost področju, ki ga preučujemo in poučujemo, ne odvrne od dejstva, da bomo morali stalno iskati odgovor na vprašanja: kaj je univerza, kakšno je njeno mesto v družbi, kakšno mesto ima izobraževanje na univerzi in kako se povezuje z raziskovanjem. Šele takrat, ko bomo pripravljeni stalno in znova odpirati raznolike teme ter probleme, bomo vsaj z delnimi odgovori na temeljna vprašanja zmogli razvijati ustrezne poti do skupnega razvoja kakovostnega znanja.

Urednice monografije se zahvaljujemo avtorjem in kolegom, ki so na kakršen koli način prispevali k pripravi in izdaji monografije. V tem procesu smo razmišljali in delovali interdisciplinarno ter povezano – tako, kot je značilno za raziskovalno in učečo se skupnost – Univerzo.

Strukturni
in procesni vidiki
visokošolske
didaktike

Pravica do izobraževanja v funkciji znanja: med formalizmom in konceptualizmom

Andraž Teršek

Inštitut Ustavnik – Pravni inštitut dr. Andraža Terška

andraz.tersek@gmail.com

Pravna politika in praksa glede univerz sta razlog za veliko zaskrbljenost. Enako velja za etično samorazumevanje učiteljskega kadra. Primanjkuje zavesti o pomenu in nujnosti aktivnega državljanstva in kritično prevpraševalne države, zlasti do države. Univerze so se podredile agresivni neoliberalni in neokapitalistični tržni miselnosti, ki vrednost univerzitetnega pedagoškega kadra pretežno ocenjuje s tržno (prodajno) vrednostjo dela, znatno manj pa z vsebino, intelektualnostjo in s srčnostjo. Univerze ustavno zagotovljene in zapovedane avtonomije ne zahtevajo in se zanjo ne borijo. V pomanjkljivo osredotočenost na vsebino, etiko in srčnost univerze silijo »kremplji« države, ki zlasti na državne univerze gleda kot na svojo last. Učiteljski kader se je pasivno in apatično podredil zbirokratiziranosti in tehnokratskemu razčlovečenju jedra univerze kot javne ustanove, v funkciji občega dobra in zaščite moralnega sebe. Univerze znatno premalo skrbijo za vzgojo kritično mislečih in civilno pogumnih državljanov. Ob tem pa pozabljajo na čustva in srčnost, na socialno inteligenco. To je treba spremeniti.

Ključne besede: univerza, visokošolski zavodi, znanje – kot vrednota in cilj izobraževanja, avtonomija univerz in fakultet (visokošolska avtonomija), visokošolski (univerzitetni) učitelji/učiteljice, srčnost

Uvod

Razpravljal bom o družbeni vlogi in o izbranem cvetniku perečih vprašanj ali bolje »problemov« univerze – ne ene same univerze, pač pa univerze kot *koncepta*. Opredelil se bom tudi do tistega »nečesa«, kar na eni strani razumem kot bistvene lastnosti in elemente (sestavne dele, »sestavine«) visokošolskega okolja, na drugi strani pa kot družbeno funkcijo, smoter in cilje poučevanja in izobraževanja.

»Univerza« seveda ni *le beseda*; gre za *koncept*. In *vrednoto*. Postavljam jo v funkcijo in »služenje« znanju, razgledanosti, obveščenosti, mišljenju (kar ni isto, kot »razmišljanje«) in védenju. Nanjo gledam kot na institucionalizirani prostor in okolje, namenjen predstavljanju, pridobivanju in krepitvi znanja, razgledanosti, kakovostne obveščenosti, mišljenja in védnosti. Na vrh po-

stavljam »izobraženost«.¹ Zato vprašanje »kakovosti univerze« razumem kot predpogoj »napredka«.²

Tematika ima ustavnopravni kontekst, ker gre za koncepte, ki so ustavna kategorija. V ustavnem pravu se odražajo kot vsebinski sestavni deli temeljnih *človekovih* pravic in svoboščin ter temeljnih *ustavnih* pravic in svoboščin.³ Tudi tu (pri temeljnih pravicah in svoboščinah) imamo opraviti s *konceptom*.

Te koncepte bom poskusil povezati v sklenjeno celoto. Ta celota pogojuje kakovost tistega, kar označujeta koncepta »demokracija« in »politika«.⁴ Stopnja napredka pri zavzemanju za »demokracijo« in »politiko« pogojuje izhodiščne možnosti za vzpostavitev »politične skupnosti«, ki je koncept z znatnim preseganjem koncepta »(gola) družba« (glej Simmel 1993; Kuzmanič 2015a; Arendt 1996; 2006).

Pravica do znanja in izobraževanja kot temeljna človekova pravica

Na začetek postavljam pojmovno opredelitev, kot jo najdemo v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2014):

Formalizem -zma m (i) pretirano poudarjanje oblike ali predpisov na škodo vsebine: tako ravnanje vodi v formalizem; birokratski formalizem / ekspr. gre za čisti, goli formalizem / formalizem in površnost pri obrav-

¹ Četudi gre morda za banalno pojasnilo, ga vseeno dodajam: seveda tudi »izobraženost« kot lastnost osebe – in hkrati kot predpogoj za »mislečega človeka«, pri katerem kakovostno, raznoliko, bogato in razvejano »znanje«, v kombinaciji s »pametjo« in »modrostjo«, omogoča vse naštetu razvijati, nadgrajevati in uporabljati kot »vrlino«; glej npr. Aristotel (2016) – ni isto kot »formalna izobrazba«. Podobno, kot pojem »intelektualec« ni vsebinsko enak pojmu »izobraženec.« Glej npr. Sartre (1981), Ranciére (2005), Foucault (2008).

² »Družbeni napredek« (angl. *progress*, tudi *evolution*) je – ponovno – nekaj drugega kot »družbeni razvoj« (angl. *development*). Prvega označujejo predvsem pojmi, kot so znanje, moralna ozaveščenost, etična razsvetljenost, duhovnost, kultura ipd., drugega pa predvsem pridevnika »gospodarski« in »tehnološki«. Za razlago pojmov glej npr. *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (<https://plato.stanford.edu/>).

³ Temeljne človekove pravice in svoboščine so zapisane v mednarodnopravnih dokumentih/aktih. Ustavnopravna teorija jih označuje kot »minimalne standarde«, ki morajo veljati v vseh državah podpisnicah teh dokumentov (glej Zupančič 2003). V evropskem prostoru je temeljni in osrednji dokument te vrste *Evropska konvencija o človekovih pravicah*, na temelju katere odloča Evropsko sodišče za človekove pravice v Strasbourgu. Temeljne ustavne pravice in svoboščine so tiste, ki so zapisane v nacionalnih ustavah. Te ustave so znatno obsežnejše kot npr. omenjena konvencija, vsebujejo več določb in izrecno določajo več pravic in svoboščin. Slovenska ustava je dober primer ustave, ki v poglavju o pravicah in svoboščinah tako rekoč naslavlja vse vidike zasebnega in javnega življenja. Podrobno o tem v Teršek (2014).

⁴ Mislim na koncept »politike« v pravem, pristnem pomenu, zato ne mislim na »dnevno« ali »strankarsko« politiko. Glej Aristotel (2010), Arendt (2006), Kuzmanič (1996; 2015a; 2015b).

navanju napak // dajanje prednosti obliki umetniškega dela pred vsebino: v liriki je vladal formalizem / spočetka se je izgubljal v formalizmu in epigonstvu.

Konceptualizem -zma m (i) filoz. srednjeveška filozofska smer, ki trdi, da splošni pojmi niso samo besede, temveč obstajajo tudi v razumu.

[Dodajam: Formi je treba dodati vsebino. Ta naj bo zadeva umnosti in čutnosti.]

Iz te pojmovne opredelitve izhajam, ko znanje in izobraževanje mislim kot zadevo formalizma in kot zadevo konceptualizma. S poudarkom, da naslavljam predvsem drugi pojem, znanje in izobraževanje kot koncept.

Za izhodišče prepričanja, tudi kategorične in nedvoumne konvencije, da je »znanje« ena od najpomembnejših človekovih vrlin in družbenih vrednot, zadošča spomin na antiko. Ob tem pa na spise republikanca Platona in demokrata Aristotela.⁵ Znanje kot tako se mi prepričano zdi trajno največja inovacija človeške družbe. Zato ga opazujem, mislim in razumem skozi prizmo »napredka«, kulturno in etično (ne nujno filozofsko), ne z zornega kota »razvoja« (tehničnega in tehnološkega). To je moje izhodišče.⁶

Pravica do znanja, ali malo drugače, pravica do izobraževanja – in to v najširšem pomenu besede – ima status temeljne človekove pravice. V pravnem jeziku to pomeni, da jo kot temeljno pravico določajo najpomembnejši mednarodnopravni dokumenti, ki naslavljajo temeljne človekove pravice in svoboščine. Tudi ideja te ali takšne pravice, enako kot ideja o političnem in pravnem pripoznanju in priznanju obstoja določenih pravic in svoboščin kot *nečesa*, kar že samo po sebi, po »naravi stvari« in v tem smislu samoumevno pripada vsem ljudem, zato je tudi vsem družbenim slojem prebivalstva, je med pomembnejšimi pridobitvami razsvetljenstva (glej Cassirer 1998). V tem oziru

⁵ Zadošča vpogled v Platonovo delo *Država* (delo z naslovom »Država« je sicer neposrečeno naslovljeno, z ozirom na ustavnopravno teorijo in politično filozofijo bi bil pravilni izraz »Republika«, ker država (angl. *the state*) in republika (angl. *the Republic*) nista sopomenki; kot nista sopomenki republika in demokracija – v tem oziru je bil Platon republikanec, Aristotel pa demokrat; o tem podrobno v Teršek in Kuzmanič (2015) in v Aristotelovih delih (2010; 2016)). Zlasti Aristotel je razlikoval med pojmi, kot so znanje, pamet, modrost, izobrazba in védnost (glej tudi Laertski 2016).

⁶ V tem članku ne bom razčlenjeval koncepta »znanje«. Glede koncepta »nerazumevanja«, za kaj pri neki zadevi »zares gre«, predvsem v razmerju do koncepta »politike«, glej Rancière (2005). Za globino filozofskega iskanja, spraševanja, samospraševanja in prevpraševanja glej Wittgenstein (2014). Za kognitivno znanstveno analizo »uma« in »umnosti« pa glej Varela, Thompson in Rosch (2017).

besedo »pridobitev« uporabljam prav za oznako ne le politične, ampak predvsem »pravne«, torej »normativne« pritrditve in potrditve, da obstaja točno določeno »nekaj«, kar pomeni *temeljne in univerzalne človekove pravice ter svoboščine* (glej Zupančič 2006a; 2006b; Radbruch 2001; Habermas 1998; Teršek 2014).

To, na drugi strani, pomeni, da je treba temeljnim človekovim pravicam in svoboščinam zagotoviti učinkovito pravno zaščito. Zaščita teh pravic je *dolžnost*.⁷ Primarno dolžnost vsakokratne javne oblasti, države, javne uprave. Nacionalne in nadsacionalne. Izvrševanje te dolžnosti pa mora biti podvrženo »nadzoru«. In prav to je temeljna naloga in odgovornost vseh družbenih akterjev: vzpostaviti, ohranjati in razvijati kakovosten in učinkovit *nadzor* nad dnevnopolitičnimi (odločevalci v zakonodajni in izvršilni veji oblasti), družbenimi (medsebojna razmerja med pravnimi subjekti) in pravnimi praksami (delovanje in odločanje javne uprave ter sodne veje oblasti). Ta nadzor mora biti pravni (sodna veja oblasti, z vrhom pri ustavnih sodiščih, in druge nadzorne javne institucije; tiste s formalnim – npr. informacijska pooblaščenka – in tiste z neformalnim nadzorom in pristojnostmi – npr. varuh človekovih pravic) in civilni (splošna javnost, civilna družba, predvsem pa mediji kot neformalna »četrti veja oblasti« ter novinarji in drugi t. i. »javni psi čuvaji«).⁸ To je *normativna dolžnost*: pravna dolžnost vseh državnih in vseh naddržavnih institucij oblasti.⁹ Z vidika *etike politike*¹⁰ pa tudi dolžnost vseh ljudi s statu-

⁷ Pravni filozof Gustav Radbruch, čigar pravni nauk se poučuje na slovenskih pravnih fakultetah v okviru predmetov o teoriji in filozofiji prava, je lepo pojasnil, da pravo ne služi morali s pravnimi dolžnostmi, ki jih nalaga, temveč s pravicami, ki jih podeljuje. »Posameznikom podeljuje pravice zato, da bi ti lahko kar najbolje zadostili svojim moralnim dolžnostim [...]. Moja pravica je pravzaprav pravica, da storim svojo moralno dolžnost. In nasprotno, moja dolžnost je, da varujem svojo pravico. S svojo pravico se človek bori za svojo moralno dolžnost, za svojo osebnost.« (Radbruch 2001, 78–79)

⁸ Tudi zato je pomembno vedeti, da stalna sodna praksa Evropskega sodišča za človekove pravice v Strasbourgu ESČP takšnega »nadzornega«, zato pa posebej varovanega statusa, ne priznava le lastnikom medijev, urednikom in novinarjem/novinkarkam (glej npr. sodbo ESČP v primeru *Handyside proti Združenemu kraljestvu* iz daljnega leta 1976 ali sodbo v primeru *Observer in Guardian proti Združenemu kraljestvu* iz leta 1991, ob tem pa še številne druge sodbe tega sodišča, ki naslavljajo to vprašanje), ampak tudi javno aktivnim in kritičnim predstavnikom znanosti in civilne družbe, kadar ima njihovo delo podoben značaj in družbeni pomen kot delo novinarjev, zlasti preiskovalnih novinarjev, zato se jim priznava tudi enakovreden status »javnih psov čuvajev« (glej sodbo ESČP v primeru *Magyar Helsinki Bizottsag proti Madžarski* iz leta 2016).

⁹ Seveda tudi (pozitivna) dolžnost vseh pravnih subjektov: zasebnikov, pravnih oseb zasebnega prava in pravnih oseb javnega prava. Podrobno o tem v Teršek (2014, 312–322). Za »učbeniško« predstavitev sodnega prava ESČP glej Mowbray (2007).

¹⁰ Za analizo »etike politike« z vidika ustavnosti glej Teršek (2018a). Za odlično analizo konceptov »morale« in »etike« glej Rus (1976).

som »javnega psa čuvaja«. Tako – in samo tako – je mogoče pravice in svoboščine, določene s pravnimi akti, *učinkovito*¹¹ varovati tudi v praksi: v okviru pravnega reda in pravnega režima – za natančno, četudi zahtevno analizo problema »podtmoderne etike« glej Bauman (2016).¹²

Pri pravici do znanja in do izobraževanja gre torej za temeljno človekovo in ustavno pravico. *Vsebinska* te temeljne človekove in ustavne pravice vključuje tudi pravico do učenja in »trajnega izobraževanja« in do t. i. »strokovnega usposabljanja«.¹³

Učenje *per se* je teoretično opredeljeno kot »kompleksen pojav«, ki pa je ob obsežnem raziskovanju in preučevanju še vedno dokaj izmuzljiv pojem in fenomen. Definicij učenja je več. Ena od teh pravi, da je učenje »vsaka dejavnost, namerna in nenamerna ali naključna, s katero posameznik spreminja samega sebe. Pri tem vplivajo nanj kulturno okolje, dejavnosti, ki jih sprejema ali se jih udeležuje, ali pa njegova načrtna dejavnost, da vire učenja iz okolja tako ali drugače strukturira in jih prilagodi svojim potrebam.« (Vukovič in Miglič 2006, 20)

Učenje pa ni samo pridobivanje novega znanja. In samih načinov za pridobivanja znanja je več. Učeči se človek novo znanje pridobiva predvsem s pomnjenjem besed in stavkov, zlasti pa z razumevanjem zapomnjenega (si-

¹¹ Zagotavljanje »učinkovitosti« uresničevanja pravic in svoboščin v praksi je eno od temeljnih pravnih načel. Navsezadnje sam pojem »učinkovitost« pri uresničevanju pravic in svoboščin *de facto* pomeni pravico. To je pojasnjeno v odločitvah najvišjih nacionalnih in nadnacionalnih sodišč, kot so vrhovna sodišča, ustavna sodišča in Evropsko sodišče za človekove pravice. Za teoretično utemeljitev temeljnega pravnega učenja glej Pavčnik (2001).

¹² Pojem »pravni red« zadeva pravno ureditev kot tako, pojem »pravni režim« pa vključuje tudi način uresničevanja pravnega reda in pravnih politik v praksi (prim. Supiot 2013). Pomembno je poudariti, da ta nadzor že dolgo ni več odvisen samo od političnega procesa in pravnega reda, oziroma »pravnega režima« posameznih držav, ampak se izvaja tudi nadnacionalno, s strani naddržavnih sodnih institucij. Za evropske države sta to ESČP (ki je dejansko vseevropsko in naddržavno ustavno sodišče) in Sodišče EU, za države sveta pa (poslovenjeno) Meddržavno sodišče (pravice) (angl. *International Court of Justice*) v Haagu. Glej Zupančič (2003) in Teršek (2014).

¹³ Prim. Teršek in Medved (2018). Pojem »usposabljanje označuje razvijanje znanja, sposobnosti in spretnosti, ki jih človek potrebuje pri opravljanju nekega konkretnega dela« (Vukovič in Miglič 2006, 22). Usposabljanje naj bi bilo sestavljeno iz sistematično načrtovanih programov, namenjenih povečanju uspešnosti posameznikov ali skupin pri spreminjanju njihovih stališč in vedenja glede na zahteve dela ter organizacijske cilje. Za razliko od »poklicnega izobraževanja« je »usposabljanje« usmerjeno k reševanju konkretnih težav v konkretnih okoliščinah, zato naj bi pomenilo nadgradnjo poklicnega izobraževanja. Pri njem so učni dogodki sistematično načrtovani in povezani z delovnim okoljem, namenjeni pa so učenju posebnih spretnosti in postopkov delovanja. Temu služijo različne oblike usposabljanj, kot so tečaji, seminarji in delavnice.

cer gre le za golo pridobivanje informacij). Človek se lahko določene tematike ali določenih spretnosti (na)uči tudi brez razumevanja načina, kako je do te (na)učenosti prišel. Zato je za razlago, kaj je učenje, nemara dovolj predpostaviti, da učenje prinaša sposobnost narediti nekaj, česar pred tem posameznik ni bil sposoben. V izhodiščnem pomenu je zatorej učenje pridobivanje znanja ali spretnosti. A pojem »znanje« nujno vključuje tudi »razumevanje.« Temeljni proces pridobivanja znanja je zatorej razmišljanje, pridobivanje spretnosti pa vključuje ponavljanje uporabe znanja, da to postane samodejno, rutinsko (Vukovič in Miglič 2006). Tudi organizacija UNESCO ponuja definicijo učenja, ki pravi, da je učenje »vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev« (UNESCO 2012).

Pravica do izobraževanja je pravica vseh ljudi. Opredeljena je bila že davnega leta 1948, ko je generalna skupščina OZN sprejela *Splošno deklaracijo človekovih pravic* (2018; prim. Lampe 2010, 78).¹⁴ Pravice, ki jih izrecno poimenuje in vsebinsko začrta ta deklaracija, med njimi pa je tudi pravica do izobraževanja, so morale države članice OZN in podpisnice te deklaracije prenesti v nacionalne pravne sisteme. Člen 26 te deklaracije naslavlja pravico »splošne dostopnosti do izobraževanja.«¹⁵ Države pogodbenice morajo zagotoviti pogoje za brezplačno in obvezno izobraževanje na začetni stopnji, nadaljnje šolanje pa mora biti splošno dostopno (Lampe 2010, 85).

Nekaj let kasneje je Generalna skupščina Združenih narodov sprejela še »Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah« (b.l.).¹⁶ Ta v 13. členu povzema splošna (pravna!) načela iz *Splošne deklaracije človekovih pravic* (2018) in določa, da mora biti »obvezno šolanje omogočeno tudi tistim skupinam mladostnikov, ki so bili iz kakršnega koli razloga izključeni iz izobraževalnega sistema ali pa osnovnega šolanja niso imeli možnosti za-

¹⁴ Za podrobnejšo razlago, glede na slovensko ustavo, glej Šturm (2002, komentarji k 57., 58 in 59. členu Ustave Republike Slovenije), tudi Avbelj (2019, komentarji k navedenim členom Ustave Republike Slovenije).

¹⁵ *Splošna deklaracija človekovih pravic* (2018) v 26. členu določa: »(1.) Vsakdo ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti brezplačno vsaj na začetni stopnji. Šolanje na začetni stopnji mora biti obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno. (2.) Izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospeševati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov in ohranitev miru. (3.) Starši imajo prednostno pravico pri izbiri vrste izobraževanja svojih otrok.«

¹⁶ Sprejeta (davnega) 16. decembra 1966.

ključiti«. Ob tem pa morajo države pogodbenice »tudi zagotoviti izhodiščne materialne pogoje za delo učnega osebja in jih poizkušati izboljševati«. ¹⁷ Ob tem pa ta pravica izrecno vključuje tudi pravico staršev, da – ob javnih šolah – »otroke šolajo v nejavnih šolah in jim privzgajajo verska ter moralna načela, ki so v skladu z njihovim lastnim prepričanjem«. ¹⁸

V Republiki Sloveniji je pravica do izobraževanja in učenja, pa tudi do znanstvenega in akademskega dela, urejena v ustavi, zakonih in podzakonskih predpisih. Torej gre za ustavnopravne kategorije in koncepte. Država formalno zagotavlja, da ima vsaka oseba z državljanstvom prost dostop do izobraževalnih programov. Zakonodaja ureja tudi možnosti šolanja in izobraževanja za tujce. Tudi pravice in dolžnosti delavcev in delodajalcev glede izobraževanja in usposabljanja so določene z delovnopravnimi predpisi, s kolektivnimi pogodbami in z individualnimi pogodbami o izobraževanju. ¹⁹

Izdelava pravnih politik, opredelitev strategij in vpeljava programov strokovno-tehničnega in poklicnega izobraževanja za mlade in odrasle, ki jih naslavljajo omenjeni mednarodnopravni dokumenti, naj bi bila v funkciji pridobivanja ustreznega in praktično uporabljivega »znanja«, to pa naj bi zagotovilo osebni in kulturni razvoj posameznika ter družbe. Formalni okvir pravice do znanja, šolanja in izobraževanja je na ravni najvišjih mednarodnopravnih aktov postavljen in je zadovoljiv. ²⁰

¹⁷ To je ena od najpomembnejših nalog in pravnih obveznosti »socialne države.« Glej Avbelj (2019).

¹⁸ izmenjevati mnenja, stališča in refleksije o tem vprašanju je v našem civilizacijskem okolju postalo tako rekoč zadeva »samoumevnosti.« Ob tem pa npr. UNESCO v svojih letnih poročilih ugotavlja, da predvsem t. i. nerazvite države še vedno ne izvajajo sprejetih mednarodnih obvez glede pravice do izobraževanja in njenih podrednih razsežnosti. V večini teh držav ni načrtnega razvijanja institucionalnih možnosti in materialnih zmožnosti prebivalstva za izobraževanje, ker se večina prebivalstva dnevno trudi za golo preživetje. Zato sta izobraževanje in strokovno usposabljanje postavljena na obrobje pravnih politik in proračunskih načrtovanj (UNESCO 2011).

¹⁹ Na tem mestu ne gre navajati velikega števila zakonov, podzakonskih aktov in kolektivnih pogodb, ki urejajo to materijo. To tudi ni osrednji namen tega članka. Velja pa omeniti, da naj bi, za razliko od *učenja*, *izobraževanje* pomenilo »dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad« (Jereb 1998, 177). Oziroma, »izobraževanje pomaga posamezniku pri intelektualnem razvoju, pri odkrivanju in razvijanju talentov in mu izboljšuje njegovo delovanje in razmišljanje. Koncepti, vrednote in ideje spreminjajo posameznikov način mišljenja, izboljšujejo sposobnost reševanja problemov in razčiščujejo vrednote.« (Vukovič in Miglič 2006, 21) Izobraževanje naj bi bilo potemtakem sestavljeno iz pripravljenih, strukturiranih in organiziranih okoliščin, v katerih se posameznik uči in sprejema informacije.

²⁰ Na mednarodnopravni ravni je torej vprašanje izobraževanja in usposabljanja obsežno in vsestransko naslovljeno, z več resolucijami, pakti in konvencijami: splošnimi, ki obsegajo vse temeljne človekove pravice in svoboščine, in posebnimi, ki podrobneje naslavljajo posamezne

Formalni vidik ne predstavlja večje težave. Zlasti ne na ravni najvišjih nacionalnih (ustave) in mednarodnopravnih aktov (glej Zobec 2019, 485). Konceptualizacija tega formalnega okvira pa je drugo vprašanje. In je problem, predvsem na ravni univerzitetnega izobraževanja.

Prepričan sem, da brez razumevanja, »za kaj (zares) gre«, in brez »mišljenja« (ki je nekaj, kar predstavlja znatno več od golega »razmišljanja«; podobno kot je »mnenje« nekaj povsem drugega kot »znanje«, »védnost«) ni mogoče priti do »znanja«, do »védnosti«, »védenja«. ²¹ Zato je za konstruktivno razpravo o znanju in izobraževanju treba vedeti, za kaj zares gre pri univerzi – »akademiji« (o razvoju slovenske univerze glej Benedetič 1999).

Univerze v funkciji demokracije in pristne politike

V tem članku ne naslavljam problema predšolske vzgoje ter vzgoje in izobraževanja v osnovnih in srednjih šolah, zato bom samo vzporedno omenil, da sta v slovenskem ustavnem redu izobrazba in šolanje ustavni kategoriji ter ustavni pravici. ²² Nadgradnja teh pravic so univerza in druge visoke šole, ki so tudi ustavne kategorije v slovenskem ustavnem redu. ²³ A preden preidem na osrednji del članka, ki je problematiziranje univerze (akademije), želim najprej spregovoriti o pomenu univerze (akademije) za demokracijo in pristno politiko (razumljeno v aristotelovskem smislu).

pravice in svoboščine, tudi njihove posamezne segmente. V tem oziru velja npr. omeniti konvencijo št. 140 o plačanem dopustu za izobraževanje (»Paid Educational Leave Convention« 1974). V njej je npr. zapisano, da je treba ustrezno urediti plačani dopust za vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje delavcev. V prvem členu konvencije je pojasnjen pojem »plačani dopust za izobraževanje«, ki pomeni dopust delavca zaradi izobraževanja med delovnim časom, ob zagotovljenem plačilu za čas odsotnosti z dela in z določeno dobo trajanja. Plačani dopust za izobraževanje naj bi pripadal vsem delavcem/delavkam. Prispevati bi moral k nadgradnji znanj in prilagajanju poklicnih sposobnosti delavca, s tem pa naj bi povečal varnost zaposlitve. Pravnoformalno, v teoriji, je tako. Nedvoumno in jasno. Prepogosta težava prakse pa je njeno odstopanje od teorije – tudi, ko gre za pravice in svoboščine, obravnavane v tem članku.

²¹ Ker me v tem članku zanimata predvsem »znanje« in »izobraževanje« kot koncepta v družbeni (zatorej pristno »politični«) funkciji, zlasti v funkciji demokratizacije in legitimizacije političnega procesa, pravnega reda in družbenega življenja, torej v najširšem smislu »vedeti, za kaj res gre«, napotujem na izbor del: Arendt (1996), Aristoteles (1999), Rutar (2003), Rancière (2005), Arendt (2006).

²² Ta pravica je določena s 57. členom Ustave Republike Slovenije: »(izobrazba in šolanje) Izobraževanje je svobodno. Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo.« (Ustava Republike Slovenije 1991)

²³ Glej 58. člen Ustave Republike Slovenije (avtonomnost univerze in drugih visokih šol): »Državne univerze in državne visoke šole so avtonomne. Način njihovega financiranja ureja zakon.«

Integralni del etičnega samorazumevanja univerzitetnih učiteljev in raziskovalcev bi moral vključevati tudi t. i. civilni pogum (Sruk 1986). Z drugimi besedami, ljudje »akademije« (tako občasno imenujem univerzitetne učitelje in raziskovalce, ob spominu na antiko in začetke moderne univerze; glej Ridder-Symoens 1992 in 1996; Rüegg 2004) bi se morali v večji meri in v večjem obsegu zavedati tudi pomembnosti družbene vloge aktivno delujočih in kritičnih državljanov – »političnih živali« po Aristotelu (2016; prim. Kuzmanić 2015a). Tudi na ta način bi morali pedagoško vplivati na študirajoče mlade ljudi in se truditi, da bi se v njih krepila zavest o pomenu in vlogi aktivnega ter kritičnega državljanstva. Študirajočo populacijo je treba naučiti in motivirati za vzpostavitev zanimanja za splošna ter aktualna družbena vprašanja; hkrati pa v mladih generacijah prebuditi voljo in pogum za aktivno državljansko držo. Mlade je treba učiti in vzgajati v smeri razmišljujočih ljudi, ki se zavedajo odločilne pomembnosti postavljanja vprašanj in iskanja odgovorov: o sebi, družbi, svetu, političnih procesih, odločevalskih praksah itd. Treba jih je naučiti, da si morajo prizadevati za »vedeti, za kaj v določenem trenutku družbenega stanja pri določeni zadevi zares gre« – za »védnost«, ne le »obveščенost« (»informiranost«). Pri tem jim je treba pomagati, predvsem pa jih je treba za to dnevno motivirati. In znati motivirati. Samo na ta način je mogoče dolgoročno kljubovati problemu »množičnega nemišljenja« in »antipolitike« (Kuzmanić 1996; Konrád 1988), ki je že dolgo časa epidemični družbeni problem. Ali drugače, v času t. i. postpolitike (Dolar v Teršek 2018b), postdemokracije (Crouch 2013) in postetike (Bauman 2016) in postfaktičnosti (Teršek 2018a) je to še toliko pomembnejše. Brez ponotranjenosti pomena takšne države učiteljev, študentske populacije in imetnikov univerzitetnih diplom sicer nujna zamenjava vseh naštetih postkonceptov, predvsem pa zamenjava antipolitike za *pristno politiko*,²⁴ ostane nemogoče, neizvedljivo podjetje. Zatečenega družbenega stanja ne bo mogoče preseči; pri tem seveda izhajam iz teze, da bi ga bilo nujno preseči (Balluch 2011). Razlog je dokaj enostaven: kot se ne gre zadovoljiti z golo formalno diplomom in »izobrazbo« (kar je nekaj povsem drugega kot »izobraženost«), se tudi ne gre zadovoljiti s formalno demokracijo (Arendt 2006) in formalno svobodo. Ta in podobna vprašanja nas morajo še kako zanimati – učitelje, raziskovalce in študente. Moramo iskati odgovore na ta vprašanja. Še posebej na univerzah (Močnik 2010).

»V svojem filozofskem življenju nisem imel želje, da bi svet zgolj poznal, temveč je željo po znanju vedno spremljala želja, da bi svet spremenil,« je za-

²⁴ O tem, kaj je mišljeno kot »pristna politika«, podrobno v delih Aristotela (1999; 2010; 2016), Arendtove (1996; 2006), Žižka (2007; 2012) in Kuzmanića (1996; 2015a; 2015b).

pisal Berdjajev (1998, 5) v knjigi o človekovi svobodi in zaslužjenosti. Glasbeni umetnik Nick Cave je v filmski mojstrovini o 20.000 dneh na zemlji izgovoril zapisa in zapomnitve vredni misli: tisto, kar že razumem, me ne zanima več. In bolje je imeti kakršno koli, še tako noro idejo, kot ne imeti nobene ideje.²⁵ Eden največjih umov človeštva, morda celo največji um človeštva, Einstein, pa naj bi nekoč izjavil: *ideja, ki se sprva ne zdi nora, ni vredna pozornosti*. In prav za to gre. Za učenje, vzgojo in motivacijo biti zainteresiran za ideje in za sposobnost oblikovati ideje. Ob tem pa za pogum za javno izražanje idej – četudi norih idej, samo da so utemeljene z mišljenjem in znanjem. In s srčnostjo, ki vključuje socialno inteligenco (glej Goleman 2010; Galimberti 2009; Marinoff 2011; o »moči najstniških možganov« glej Siegel 2014).²⁶

Sposodil si bom še kratek dialog iz kultnega (in pri vseh generacijah zelo priljubljenega) filma *The Matrix* (Rutar 2003, 110):

Morfej: »Kljub vsemu njihova moč in hitrost še vedno izhajata iz pravil, na katerih stoji svet. Prav zaradi tega ne bodo nikoli tako močni in hitri, kot si lahko ti.«

Neo: »Kaj mi hočeš povedati – da se bom lahko izogibal kroglam?«

Morfej: »Ne, Neo, rad bi ti povedal, da se ti ne bo treba, ko boš pripravljen.«

Naslednji komentar odraza bistvo – za kaj zares gre (Rutar 2003, 110):

To ni opis naključnega delovanja. Ko bo Neo pripravljen, bo čutil, vedel bo, da je pripravljen, gotov bo [...] Išče ga odgovor in Neo ga bo sprejel, ko bo pripravljen, ko bo želel. Znašel se bo v posebnem položaju [...] odprl bo usta, skozi njega pa bo govoril bog. Neo se mora samo pripraviti, vendar priprave ne morejo postati objekt znanstvene vednosti. V radikalnem smislu Neo ne more vedeti, kaj mora narediti, da bo pripravljen. Le želeti mora, toda njegova želja mora biti čista, neposredovana; Neo mora biti njen podložnik, prepustiti se ji mora, zaupati mora nezavednemu. Znebiti se mora vseh strahov, predsodkov, klišejev in drugega, kar bremeni njegov um; s tem se bo odprl resnici kot dogodku.

²⁵ Gre za (statusno že kultni) dokumentarni film o življenju, osebnosti in delu Nicka Cava z naslovom *20.000 dni na Zemlji* iz leta 2014 (angl. *20,000 Days on Earth*) režiserjev Iaina Forsythja in Janea Pollarda.

²⁶ Nevarnost, da zaradi pomanjkljivosti pri vzgoji in izobraževanju, ki zadevajo »srčnost«, »čustva« in »socialno inteligenco«, mladi dokaj kmalu posežejo tudi po pomirjevalih, ne samo po zatekanju v zabave, alkohol in spolnost – kot beg iz moreče realnosti.

V navedenih citatih prepoznam srčiko tistega, za kar bi si morala prizadevati akademija: človek mora biti iskalec, spraševalec in *prevpraševalec*: sebe, drugih in družbe. Odpirati se mora prihodu znanja, razumevanja in védnosti. To ga mora »zanimati.« Za to mora biti opolnomočen. In temeljna funkcija univerze (ali »akademije«) je prav *opolnomočenje* posameznika, da bo do tega razvil hotenje in potrebo, tudi strast, predvsem pa voljo, zanimanje/interes, seveda tudi pogum in odločnost. Nobena inovacija se mi ne zdi inovativnejša in pomembnejša od zavesti (zavedanja) o pomenu te vrste opolnomočenja in od tega (družbenega in javnega) početja (v javnem interesu in za obče dobro). Zato se mi tudi nobena druga inovacija ne zdi bolj v funkciji »znanja« in »védnosti« (s tem pa v funkciji *napredka*).

Družba, kjer univerza in njeni pripadniki (ali predstavniki) ne ozavestijo tega problema in tega integralnega dela svoje družbene vloge, ne more ustvarjati ne pristne demokracije, ne pristne politike, ne dejanske svobode (strnjeno in »drugače«, a izvirno, o teh konceptih v Žižek 2012; Salecl 2010 in 2020). Tovrstna aktivna in kritična drža univerze je nujna predpostavka za sam koncept »svobode« – že po definiciji (prim. Foucault 2008). Brez prave svobode pa ne more biti ne demokracije ne politike, še manj *politične skrupnosti* (ki je nekaj povsem drugega kot gola *družba*) (glej Teršek in Kuzmanič 2015; Kuzmanič 2015a; Simmel 1993 idr.).

Navsezadnje je to tudi edina pot k tistemu, kar moralno, vrednostno in normativno uokvirja demokracijo, svobodo in politiko.²⁷ kakovostni oznaki in koncepta »ustavna demokracija« in »vladavina prava« (podrobno o tem v Teršek 2014). Kajti vse bolj velja (in razlog, da to vse bolj velja, je prav zgoraj omenjeno), da je res tako, kot je zapisal prof. Žižek (2007, 66): »Sartrova poanta je v tem, [...] da se konec koncev sledi pravilu, da je treba pravila prekršiti, kar se stori tako, da se jim pretirano sledi.« Oziroma (Žižek (2012, 25) navaja H. B. Urbana:

[...] kršitev javnih pravil ni akt zasebnega jaza, pač pa proizvod istih javnih pravil, ki so v sebi podvojena. Natanko to je tisto, kar tovrstne kršitve razlikuje od drža tolerantne modrosti, ki dopušča zasebne transgre-

²⁷ O »moralni« in »pravičniškem umu« kot konceptih glej Haidt (2013). Odlična knjiga za razumevanje, utemeljeno na znanstveni analizi, zakaj se nekatera prepričanja in moralni odzivi pri ljudeh tako močno razlikujejo, zakaj največje podobnosti pogosto prepoznamo tam, kjer pričakujemo največje razlike, in kaj je treba vedeti o moralni, da bi lahko bolje razumeli pojme politične filozofije, kot so levica, desnica, liberalnost, konservativnost, nova levica, skrajnost, naprednost ipd. Zagotovo delo, ki bi ga moral natančno prebrati vsaj vsak študent/šudentka družboslovnih in humanističnih študijskih programov.

sije, transgresije zunaj dosega javnega pogleda (primer tega je katoliška drža ignoriranja – celo sugeriranja – občasnih epizod nezvestobe, če le pripomorejo k ohranjanju zakonske zveze). Kdaj zares odrastemo? Ko vemo, kdaj kršiti izrecna pravila, ki smo jim izpostavljeni.

Že samo »božansko nasilje meri prav na [takšne] brutalne vdore pravičnosti onstran Zakona« (Žižek 2007, 147). Ob družbeni aktualnosti (pandemija, posebni pravni ukrepi, ulični protesti ipd.) – o tem zelo podrobno in večrazsežnostno Teršek (2020b) – gre k temu dodati še opazko, ki je na mestu: »Vrednost protestov se meri po tem, kar ostane dan za tem, po spremembi našega normalnega vsakdana« (Žižek 2007, 213). In če aktualiziramo še vprašanje »svobode«, ki jo naslavljata tako »sistemsko nasilje« in »represivna ravnanja uradnih oseb v službi sistema« kot »protesti« in »upor proti nasilju«, je na mestu tudi naslednja opazka (str. 291): »Formalna svoboda je svoboda izbire znotraj koordinat obstoječih razmerij oblasti, dejanska svoboda pa vznikne s spremembo samih koordinat izbire.« Ob tem velja dodati retorično vprašanje, »ali ni to žalostno dejstvo, da se odpor proti sistemu ne more artikulirati v formi realistične alternative, ali vsaj kot smiseln utopični projekt, ampak zgolj kot brezpomenski izbruh, najmočnejša obtožba našega predikamenta? Kje je opevana svoboda izbire, ko pa je mogoče izbirati le med igro v skladu s pravili in (samo)destruktivnim nasiljem, ki je usmerjeno skoraj izključno proti lastnim ljudem.« Zato se je »treba upreti hermenevtični skušnjavi: iskanju globljega pomena ali sporočila, skritega v izbruhih. Tisto, kar je najtežje sprejeti, je natanko njihova skrajna brezpomenskost.« (Žižek 2007, 72). »Ultimativna razlika med radikalno-emancipatorno politiko in tovrstnimi izbruhi impotentnega nasilja je v tem, da je avtentična radikalna politika aktivna, nalaga, vsiljuje svojo vizijo, medtem ko so izbruhi impotentnega nasilja v temelju reaktivni, odziv na motečega vsiljivca.« (str. 146).

Brez univerze, ki bo ozavestila, kaj je njena temeljna družbena funkcija, brez predruženja *etičnega samorazumevanja* predstavnikov univerze (vodstva, učiteljev/učiteljic in raziskovalcev/raziskovalk, končno pa študentov/študentk), brez vsebinskih sprememb, ki se bodo začele kot rahlo obračanje stran od retorike in politik »razvoja« ter se bodo nadaljevale kot odločno in osredotočeno zavzemanje za *napredek*, bo mesto konceptualizacije znanja in izobraževanja (kot pravic, vrednot in vrlin) monopolno zasedel vzgojno-izobraževalni in znanstveno-raziskovalni formalizem. In da se to ne bi zgodilo, se je treba vrniti na začetek, v samo ustavnopravno izhodišče univerze kot ustavnopravne kategorije: k vprašanju njene *avtonomije* (prim. Svetlik 1996; Zgaga 2018; Bennetot Pruvot in Estermann 2017).

Avtonomija univerze kot pogoj optimalne konceptualizacije znanja in izobraževanja

Univerza je v Sloveniji ustavna kategorija. Ob tem, ko je pravica do univerzitetne avtonomije v ustavnih demokracijah na splošno uveljavljena in priznana, pa ni tudi izrecno zapisana v vseh ustavah držav članic EU in Sveta Evrope. Tam kjer ta pravica ni posebej zapisana v ustavo, je varovana kot del akademske svobode, svobode znanosti in izobraževanja (Avbelj 2019, 493).²⁸ Tesno je povezana s pravico do svobodnega izobraževanja (57. člen Ustave Republike Slovenije 1991) in svobodo znanosti ter umetnosti (59. člen); te tri pravice tvorijo celoto, ki že na ustavni ravni varuje znanje in izobrazbo kot materialna koncepta, šolanje in izobraževanje pa kot procesna. Za ustavno zaščito te materije je bistveno, da država ne sme posegati v avtonomijo državnih univerz in visokih šol (negativni vidik pravice), po drugi strani pa mora finančno in organizacijsko, tudi kadrovske in programske, sprejemati ukrepe, ki univerzam tudi dejansko, resnično, učinkovito omogočajo obstoj in delovanje (pozitivni vidik) – podrobno o ustavnopravni *doktrini o pozitivnih obveznostih države* Teršek (2014, 312–322) in Mowbray (2004). S temi ukrepi mora država zagotoviti, da je avtonomija univerz varovana tudi v praksi (Avbelj 2019, 494). Vsekakor pa besedilo Ustave, ki naslavlja vprašanja univerze, ne zadeva samo državnih univerz, ampak vse univerze, ne glede na ustanovitelja oziroma ne glede na javnopravni ali zasebnopravni status (pritrjujem Avblju 2019, 496–497; prim. Breznik 2011).²⁹

Avtonomija univerz je hkrati pravica posameznikov, ki delujejo na njih. »To pomeni, da avtonomnost univerze predstavlja tudi posameznikovo ustavno pravico pozitivnega statusa, ki od univerze, prav zato, ker je avtonomna, zahteva določeno ravnanje.« Zato je to »institucionalna in posameznikova pravica pozitivnega in negativnega statusa, ki učinkuje v vertikalnih in horizontalnih razmerjih«. Tudi zato je položaj univerzitetnih profesorjev poseben in

²⁸ Za kratek pregled pravnih aktov, ki ščitijo avtonomijo univerze, glej Avbelj (2019, 493). Za primerjalni pregled glej Estermann in Nokkala (2009).

²⁹ Razpravljam o »avtonomiji« univerze *per se*. V tem članku ne razpravljam podrobno in posebej o vprašanju »financiranja.« Je pa to vprašanje obravnavalo tudi že Ustavno sodišče Republike Slovenije (US RS), prvič davnega leta 1994, v odločbi št. U-I-22/94. Kasneje tudi v odločitvah št. U-I-34/94, U-I-243/95 in U-I-162/97. Glej Teršek in Žgur (2010). V odločitvah št. U-I-269/12 in U-I-110/16 je US RS obravnavalo pravno vprašanje financiranja vzgojno-izobraževalnih zavodov, zato ti odločitvi nimata neposrednega pomena za vprašanje financiranja univerz in fakultet. Tudi zato v tem članku ne obravnavam pravnega vprašanja o financiranju javnih in zasebnih univerz in fakultet, tudi ne pravnega vprašanja o reguliranju števila univerz in fakultet. »Prav vsega« pač ni mogoče obravnavati v enem članku. Za ustavnosodno razlago »avtonomije« univerz glej odločitve US RS št. U-I-22/94, U-I-243/95, U-I-162/97, U-I-370/06 in U-I-146/12.

jih »ni mogoče primerjati z drugimi poklicnimi skupinami« (Avbelj 2019, 496–497).

Vsebina avtonomije univerze pomeni pravico, da univerza sama odloča o svojih zadevah (Odl. US RS št. U-I-34/94, tč. 26). Ustavno sodišče je zakonodajalcu dopustilo zakonsko urejanje te pravice, zato slednja pomeni »predvsem avtonomnost v smislu znanstveno-pedagoške komponente delovanja univerze« (Avbelj 2019, 395).³⁰

A to je izmuzljivo in drseče področje pravnih politik (prim. Freitag 2010; Bennetot Pruvot in Estermann 2017; Zgaga 2018). Načeloma avtonomija pomeni samostojnost in svobodo odločanja o tistem, kar je temeljna funkcija, pomen in vsebina univerze. Zato je »del univerzitetne avtonomije tudi pravica do določanja meril in postopkov za izvolitve v nazive« in velja, da »univerza lahko s svojim statutom ureja vse, česar ji zakon ne prepoveduje« (odl. US RS, št. U-I-370/06; Avbelj 2019, 495). In tu nastopi težava: vprašanje, kako daleč sme iti zakon pri urejanju vprašanj univerze? To vprašanje je še posebej problematično za državne univerze, zato je treba njihovo avtonomijo prav posebej zavarovati: državi se ne sme dopustiti, da bi državne univerze razumela kot »svoje« (Avbelj 2019, 496). Zato bi moral »glede na to, da ustavno besedilo izrecno ne vsebuje zakonskega pridržka, [...] vsak poseg v avtonomijo univerz v znanstveno-pedagoški ter organizacijsko-institucionalni komponenti [...] prestati strogi test sorazmernosti. Drugače velja glede financiranja univerz [...] poseg v to finančno komponento [...] bi moral prestati milejši test.« (str. 496) Država sicer lahko z zakonodajo ureja tudi vprašanja, ki zadevajo »kakovost« delovanja univerz, vendar pa bi moral biti organ, ki izvaja evalvacijo delovanja univerz in fakultet, »samostojen in neodvisen od visokošolskih zavodov, ministrstev in drugih interesnih skupin« (glej odl. US RS, št. U-I-370/06; Avbelj 2019, 498).

A četudi je obveljalo stališče o ožjem razumevanju avtonomije univerze, še vedno velja, da odsotnost posebnega zakonskega pooblastila univerzi ne pomeni, da tega pooblastila univerza nima – ima ga, *zaradi* avtonomije (glej odl. US RS št. U-I-243/95). Ob tem pa bi moral zakonodajalec opredeliti pojem javne službe, ko gre za delavce na univerzi.³¹

Glede omejitev zakonodajalca pri posegih v delovanje univerz sem na-

³⁰ Za podrobno razčlenitev glej celotni komentar 58. člena Ustave Republike Slovenije v Avbelj (2019, 492–500). V članku se osredotočam samo na določene konceptualne poudarke. Za ustavnosodno presojo določenih vprašanj avtonomije univerz glej predvsem odločitve US RS št. U-I-22/94, U-I-243/95, U-I-162/97, U-I-370/06 in U-I-146/12.

³¹ Glej odl. US RS št. U-I-156/08, s katero je US tudi *razveljavilo* pravno podlago za financiranje univerz. Ta odločba še vedno ostaja neuresničena!

klonjen ustavnopravnemu mnenju, ki je v preteklih letih na Ustavnem sodišču ostalo v manjšini in avtonomijo razlaga široko. Univerze gre razumeti kot »neprofitne« avtonomne organizacije. Namesto tega pa Zakon o visokem šolstvu »predstavlja značilen primer socialistično-birokratskega nezaupanja in prerogacije, ki je vedno potuha mediokritetam, (samo njim) podvržena univerza pa je lahko predmet arbitrarne politizacije« (tako v odklonilnem ločenem mnenju k odločbi US RS št. U-I-34/94 tedanja sodnika US, prof. dr. B. M. Zupančič in prof. dr. T. Jerovšek; glej Avbelj 2019, 499). Po tem stališču je »zakonsko urejanje organizacije in delovanja univerze v nasprotju z Ustavo. Univerza naj sama ureja svoje notranje odnose, način volitev v nazive, način razdeljevanja sredstev in notranjo hierarhijo ter položaj oddelkov, kateder in fakultet do univerze.« (Tako v odklonilnih ločenih mnenjih k odločbi US RS št. U-I-34/94 prof. dr. L. Ude, dr. M. Geč-Korošec in prof. dr. T. Jerovšek; glej Avbelj 2019, 500.)³²

A temeljni problem avtonomije univerz in posledično kakovosti univerz v obstoječem sistemu ter institucionalni politiki, zlasti v postsocialističnih državah, ni slovenska posebnost. Tudi zato se stanje akademije že dlje časa opisuje kot »zaton« (glej Freitag 2010; Zgaga 2018). Popolna podreditev državnih univerz pravilom, merilom in kriterijem, ki jih sprejemajo državne agencije in komisije, nima tako rekoč ničesar več opraviti z avtonomijo (glej Teršek 2020a). Država obvladuje – ker ji akademija to dovoli – proces določanja družbene vloge in poklicne vrednosti učiteljev (od plačne politike in zaposlovanj do napredovanj), financiranje izobraževalnih ustanov in vse temeljne segmente univerzitetnega študija. Vključno z načinom financiranja univerz, ki ga je ustavno sodišče že leta nazaj opredelilo kot protiustavnega (prim. Teršek in Žgur 2010). Ob tem pa država svojo politiko do univerz še vedno utemeljuje s slogani in politiko, kot da bi na področju vzgoje, izobraževanja, študija in raziskovanja res šlo za stvarno utemeljeno domnevno o »nujnih varčevalnih ukrepih« in o »tržni naravnosti univerz« in dela profesorjev – konceptualno zmotno in dolgoročno škodljivo.

Temeljna opredeljujoča dejstva in temeljne značilnosti slovenskega univerzitetnega okolja so očitna in neposredna posledica državne pravne politike – ali bolje neustrezne politike (Krašovec 2015). Univerze *dejansko* niso avtonomne. Njihovo avtonomijo skoraj onemogočajo, v najboljšem primeru pa znatno ožijo državne agencije in komisije, pri tem pa, podobno kot dr-

³² Vprašanje, v kolikšni meri univerza uresničuje to avtonomijo, je široko odprto. Do odnosa univerze do njene avtonomije sem zelo kritičen. Za podrobnejšo obravnavo tega vprašanja glej Teršek (2020a).

žavna administracija na splošno, delujejo pretirano formalistično, tehnokratsko okorno in iritirajoče birokratsko.

Univerze bi se morale temu odločno upreti. Združeno in organizirano. Upreti bi se morale diktatom države in njenih agencij pri vseh tistih vprašanjih, ki posegajo v samo jedro univerzitetne avtonomije in njenih logičnih izpeljav. Tudi glede kriterijev za izvolitve posameznikov v raziskovalne in pedagoške nazive. Na tem področju so univerze brez odpora in izrazito nekritično prevzele sistem nevzdržno formaliziranih, po področjih znanosti in ved neuravnoveženih, intelektualno nekritičnih, življenjsko neprimernih in hiperbirokratskih kriterijev, ki s pristnimi vsebinskimi kriteriji, pogoji in merili skorajda nimajo neposredne vsebinske zveze (prim. Močnik 2010).

Univerze bi se morale upreti tudi agresivni neokapitalistični tržni logiki, po kateri naj bi bil pripadnik akademije »koristen«, če lahko akademiji zagotovi denar s prodajo svojega dela »na trgu«. Univerze bi morale tudi izdelati preišljen predlog za spremembo sistemske pravne ureditve delovanja in financiranja univerz, ki bi jim končno zagotovila dejansko avtonomijo. Dokler tega ne storijo, podarjajo legitimnost besedam političnih odločevalcev, da si univerze pravzaprav ne želijo avtonomije na tem področju, da se zanjo ne čutijo sposobne in da zanjo tudi ne želijo prevzeti odgovornosti (prim. Teršek 2011).

Samoumevno je, da morajo univerze, poleg trajne skrbi za pravno pravilnost delovanja in poslovanja, tudi odgovorno, skrbno in učinkovito skrbeti, da pri njihovem notranjem delovanju ne prihaja do neetičnih ravnanj. Slediti morajo prepričljivim izobraževalnim potrebam, v funkciji kakovostnega znanja kot vrednote. Študente morajo »poslušati« in »slišati«: njihovo razmišljanje, čutenje, hrepenenja, stiske in potrebe – glej Galimbertijev (2019) odločni apel v smislu »dajte besedo mladim«; Marinoff (2011) sijajno pojasni, kako lahko »filozofija« nadomesti – četudi je morda slišati tako, tu nikakor ne gre za banalnost niti za pretiravanje – »pomirjevala«. Postati in biti institucionalni zgled – glede moralnega, etičnega in pravnega ravnanja, v funkciji javnega interesa in občega dobra – bi moral biti kategorični imperativ univerzitetnega okolja in slehernega pripadnika akademije.

Zatorej ne bi bilo korektno skleniti, da je odgovornost za neobstoj avtonomije univerz zgolj pri dnevni strankarski politiki. Univerze lahko izbirajo primerne(jše) poti za dvig kakovosti delovanja, študija in diplomantov, lahko krepijo svojo družbeno vlogo tudi v obstoječem pravnem redu in ob pravnih politikah, ki univerze držijo zaprte v kletki (prim. Boelen in Woollard 2009). A če se že akademija temu ne upre, si mora prizadevati za dvig kakovosti izobraževalnega procesa in za dvig kakovosti znanja, kar vendarle mora biti in ostati njen osrednji cilj (glej Wallerstein 2004; Kant 2006; Bauman 2016). Ne

glede na pravno politiko države se mora akademija zavedati svoje enkratne funkcije in privilegiranega poslanstva, tudi svoje odgovornosti za stanje duha v družbi in za kakovost družbenega življenja na splošno (prim. Sartre 1981). Zavedati se mora svoje odgovornosti za demokracijo, za vsebino razpravne demokracije, razpravljajoče ustavne države in socialne ustavne demokracije (glej Teršek 2014). Ne zdi se pretirano trditi, da je za kakovost in napredek demokracije (glej Finley 1999; Canfora 2006; Zupančič 2011), tudi za »meje demokracije« (Štrajn 1995), odločilna prav kakovost vzgojnih in izobraževalnih ustanov, procesov in politik.³³

Dnevni strankarski politiki sintagma »družba znanja« ni tuja. A če kdo, potem je univerza tista, ki se mora zavedati, da je z obstoječo univerzitetno politiko in prakso »družba znanja« neuresničljivo podjetje. In univerza mora, v skladu s svojimi zmožnostmi in (oziroma »predvsem«) v funkciji svoje družbene vloge, za to prevzeti odgovornost. Predvsem z oziroma za mlade generacije, ki jih že predolgo in usodno prepušča dosegu nihilizma in krizi smisla (glej Galimberti 2009; 2019).

Tezo, ki jo zapišem, razumem kot sklep, utemeljen z logično nujnostjo: brez dejanske, pristne avtonomije univerze in akademije je znatno težje ohranjati, varovati in razvijati »znanje« kot vrednoto. S tem pa je znatno težje uresničiti cilj univerze, če naj bo ta cilj konceptualizacija znanja kot vrednote. Univerza brez dejanske in pristne avtonomije se lahko osredotoča na znanje kot vrednoto in na njegovo konceptualizacijo le tam in tako, kjer in kolikor ji je to dopuščeno s pravnimi predpisi, ki jih sprejme javna oblast (država); z zakoni, ki jih sprejema vsakokratna koalicijska večina v parlamentu (Državni zbor), in s podzakonskimi predpisi (zlasti uredbami in pravilniki), ki jih sprejema vsakokratna izvršna veja oblasti (vlada in ministrstva), ali pa z internimi akti, ki jih sprejemajo strokovne komisije in agencije, ki jim država (koalicijska večina v parlamentu in vlada, zlasti pa ministrstvo, ki pokriva področje izobraževanja in znanosti) ne zagotavlja in ne omogoča strokovne avtonomije in neodvisnosti. Posledično je polje univerzitetne svobode, neodvisnosti in avtonomije zoženo že iz tega razloga.

Obseg avtonomije, ki je nujen predpogoj za ohranjanje, zaščito in razvoj

³³ Za ostro kritiko obstoječih meril in postopkov, ki določajo izvolitve v nazive na javni univerzi glej Teršek (2019). Seveda je procesna kakovost tesno povezana s strukturno kakovostjo. Torej s pogoji, ki jih – lahko – zagotavlja financiranje: prostori, kadri, ustrezno število študentov na profesorja in število študentov v letniku ipd. A ne gre se ne slepiti ne sprenevedati: kakovost učnega procesa je in bo vselej neposredno ter v največji meri odvisna od učiteljev in učiteljic: od načina in kakovosti njihovega dela, od njihovega odnosa do poučevanja in do študentov, na splošno pa od njihovega etičnega samorazumevanja lastne družbene vloge.

znanja kot vrednote, za zagotavljanje prednosti konceptualizacije pred formalizmom, je pomembno zožen, če univerza deluje v pravnoformalnem okviru, ki ga določa javna oblast, v tem zoženem okviru pa potem univerza išče (bolj ali manj odločno in bolj ali manj uspešno) možnosti za – ne zares samostojno, ne dovolj avtonomno in ne dejansko svobodno – odločanje o tistih vprašanih, od katerih sta odvisna kakovost in akademski značaj delovanja univerze. Z drugimi besedami, če namesto tega, da bi sama odločala o vseh bistvenih vprašanih, ki pogojujejo njeno kakovost, akademskost in naprednost – kar je funkcija njene, ustavno zagotovljene, avtonomije, neodvisnosti in svobode –, univerza lahko odloča le o tistih vprašanih in le toliko, kot ji to dopuščata pravna ureditev in pravni režim,³⁴ se odločanje o znanju kot vrednoti in možnosti za njegovo kakovostno in optimalno konceptualizacijo zoži na obseg, ki je univerzi določen vnaprej s tehniko prava, ki ta obseg oži; namesto da bi univerza o zadevah, ki določajo tako njeno avtonomijo kot njeno kakovost, odločala *dejansko, zares* samostojno, pravo pa bi takšno univerzo in takšno delovanje univerze – zgolj – učinkovito varovalo.

O konceptih »profesor« in »študent«

Če razpravljamo o konceptualizaciji znanja in izobraževanja, se ne smemo izogniti problematiziranju vloge profesorja in učitelja v času, ki ga živimo. S kolegom, izr. prof. dr. Tončijem Kuzmaničem, se pogosto pogovarjava o *univerzi* oziroma »akademiji«, ker spoštovani in dragi kolega raje – in s stvarnim razlogom – uporablja drugi izraz. Očitava ji, da je postala predvsem proizvodni obrat obrazcev, potrdil in enosmerne *nemišljenske nekritičnosti*. Tudi oglevalo golega razvoja v tehnološkem in tehničnem smislu, s tem pa primer odmiranja pogojev in meril družbenega napredka. Govoriva o profesorjih kot kariernih samopromotorjih in papiroloških ponavljalcih. In o študentih kot ujetnikih nemišljenja in birokracije, tudi ubiranja birokratskih bližnjic h končnemu produktu – diplomi. Pa o primerih, ko je sklicevanje na »znanost« lahko manipulacija, poudarjanje »branja« pa stigmatizirano kot ekscentričnost. Enega od teh pogovorov sem zapisal (glej Teršek 2020b, 59–79, prirejeni del objavljenega magnetograma ustnega pogovora).

V pogovoru sem se navezal na Galimbertija (2009) in na njegovo kritiko, ponujeno kot svarilo in izraz zaskrbljenosti glede dogajanja v šolah in na univerzah. Gre za problem odsotnosti pristne vsebine in mišljenja, za uzurpacijo akademske sfere s tistim, kar Galimberti imenuje *gola tehnična racionalnost*.

³⁴ Velja ponoviti: s pojmom »pravni red« so mišljeni veljavni pravni predpisi, s pojmom »pravni režim« pa je mišljeno tudi to, kako se ti predpisi razumejo in uresničujejo v družbeni praksi.

Torej, skoraj se ne pogovarjamo več o *vsebini*, pač pa predvsem o *poti* do poenostavljenega cilja. Ta cilj je gola pridobitev nekega obrazca, neke forme v obliki diplome ali česa podobnega. Ta diploma pa v resnici ne odraža ničesar vsebinskega, nikogar neposredno ne nagovarja in ničesar ne zagotavlja. Je samo rezultat, končni produkt nekega procesa, v katerem je vse do konca zbanalizirano, tehnično (tehnizirano), racionalno (racionalizirano), administrativno (administrativizirano), birokratsko (birokratizirano) in papirološko. Kuzmanič pojasnjuje (Teršek 2020b):

Tisto, kar jaz mislim, da bi bilo treba posebej poudariti, je smrt univerze. Skratka, mi gremo iz predpostavke, da univerza pač »je«. Gremo iz predpostavke, da profesorji enostavno »so«. In gremo iz predpostavke, da tudi študenti pač »so«. To so samo prazne forme in lupine, tako kot nastanek študenta. Nastanek študenta je tole: gre za to, da je formalno vpisan in da ima formalni status in da formalno pride do tega, kar si ti rekel – papirja. Vemo, da ta papir ni nič več vreden. To nam je danes vsem jasno, jutri pa bo še manj vreden. Zadeva je šla na ravni vsebine tako daleč, da imamo danes idilične podatke ljudi, ki pričajo o tem, da gimnazijka, gimnazijski maturant napiše doktorsko tezo na univerzi. Hujših zadev ni, na ravni profesorja. Prej smo govorili samo o tej galimbertovski postavitvi pa bom šel korak naprej. Pomembno je poudariti to: na ravni profesorja mi spregledujemo, da več nimamo profesorja – zato, ker je bil prisiljen, da je postal raziskovalec. Mi več nimamo profesorja. Redki smo. In tako kot dr. Primož Šterbenc nima telefona, tako jaz nimam »raziskav« in tudi ti ne. Danes imamo strategije izbire, to so vprašanja svobode in politične odločitve. Če nekdo danes hoče imeti denar, obstati na univerzi, ne zadošča samo, da ima reference, mora imeti tudi »projekte«. Če ima projekte, pa ne more biti profesor! Če je profesor, potem predava tisto, kar dela na projektih. Kaj ti lahko predavaš ultra specializirane zadeve na svojem projektu nekemu, ki ti pride v prvi letnik? Kaj bi pričakoval v prvem letniku? Če je sociolog – splošne kategorialne aparature in temeljni diskurz družboslovja, kritiko tega. Če je filozof, Grčijo. On pa bo, nasprotno, prišel – bom na ravni filozofije govoril – in bo govoril o specialistični študiji, neki lacanovski tematiki v zvezi z željo in malim a-jem. V prvem letniku fakultete?! Potem pa boš imel diplomirane filozofa pa ga boš vprašal, kako stoji zadeva resnice pri Aristotelu, pa bo on rekel – ne vem. On še za Aristotela niti ni slišal. Če pa ga »vklopiš«, pa ga vprašaš nekaj o Lacanu in Žižku, pa bo na pamet povedal vse. Žižek in Lacan nista filozofa. To nima zveze s filozofijo. To je kve-

čjemu nekaj takega, kot je kulturno paberkovanje po psihoanalizi, ali pa psihoanalitsko teoretiziranje v zvezi s kulturo in morebiti filozofijo. Ampak to je to, kar imamo.

Postavim mu vprašanje, kaj je rezultat vsega tega dogajanja, oziroma stanja. Kuzmanić že ponujeni odgovor dopolni:

Nimamo univerze. Smrt univerze. V čem je finta smrti univerze? Finta smrti univerze je, da tako, kot si študentska populacija domišlja, da študira, dejansko ne bere ničesar. Današnja študentska populacija ni zmožna prebrati enega temeljnega teksta, pa naj je to Spinoza ali pa prej omenjeni, meni ljubi, Aristotel. Pa naj je to Marx ali pa kdor koli. Niso zmožni prebrati oziroma niso tovrstno pismeni. Zakaj? Ker jih profesorji niso naučili pravilno in resnično brati. Tako kot si študentska populacija domišlja, da so študentje, tako si tudi profesorji domišljajo, da so profesorji. Dejansko so raziskovalci, obrtniki in zaslužkarji. Kaj je rezultat? To, kar jaz imenujem smrt univerze. Problem je v tem, da ko ti to danes rečeš, se to jemlje, razume in interpretira kot: ah, saj ni tako hudo, saj pretiravaš. Ne. Za to gre. Gre za vprašanje, ali smo pripravljeni pogledati žival, s katero imamo opravka, to človeško žival, ki se ji reče družbeno bitje. Ta »obupec«. S tem imamo opravka. Ni problem to izgovarjati v tehničnem jeziku in reči, da imamo opravka s tehniko, s tehnično formo in tako naprej. Problem je, da to moraš spraviti, tako kot sem zdaj jaz naredil, na raven konkretnih ljudi. To pomeni, da gre za mojo generacijo profesorjev, o meni ta štorija govori in o nas. In o študentski populaciji.

Poglej, o čem se danes pogovarjamo, pa stavim, da tu³⁵ ni pet študentov. Kaj to govori? To, kar mi delamo, to, o čemer se mi danes pogovarjamo kot o problemu, to sploh ni problem študentske generacije, ker študentska generacija nima nobenega problema. In tudi vse skupaj ni problematično za njih, ampak za nas, ki smo že v odhajanju. V tem smislu je fakulteta, je univerza, je akademija mrtva. Ni drugega izhoda kot odpiranje »mikeja«. S Platonom in platonizmi se ne bo dalo nikamor več priti, treba se bo odpreti proti politiki, političnemu delovanju in Aristotelu. Ne bo se dalo več: kultura je tu in kultura je tam in mi smo zelo kulturni in mi smo zelo družbeni. Kajti, to so končno primeri fundamentalizmov in ti tukaj gospodujejo, to so fundamentalizmi

³⁵ Pojasnilo: šlo je za nekdanjo knjigarno Modrijan v Ljubljani, kjer sem nekaj časa prirejal in vodil tematske pogovore pod imenom »Brutnskopija« – izpeljanka naslova mojega romana *Brutalci*.

ekonomske provenience. Tukaj gospoduje ekonomski tip jezikanja in »nenačrtno« blebetanje. Iz tega pa ni lahko priti ven. Akademija je vsa potopljena v ekonomske substancializme in v managerske tipe blebetanja o trgu, tehniki, učinkovitosti, napredku, produktivnosti ... To so tudi številni miti iz njegove debelejšje knjige.

Kuzmanić misli na Galimbertijevo knjigo *Miti našega časa* (2011). In ga vprašam, če govoriva o ciljih in smotrih. Pojasni:

Galimberti ne razlikuje med cilji in smotri. Moja strategija bojevanja je torej drugačna. Jaz sem namreč kot profesor zadnjih dobrih dvajset let odkril nekaj fascinantnega, zame ubijajočega in poraznega, kar sem že ubesedil tu in drugje, zato bom zdaj govoril samo o tem, kako se tega lotevam. Moja temeljna ugotovitev iz mojega četrto stoletja trajajočega delovanja in dela s študentkami in študenti je, da so študenti nepismeni. Da so dejansko nepismeni. Tega nisem rekel slučajno in vem, kaj govorim. Jaz govorim empirično, iz dela, ki je utemeljeno v zadnjih 25 letih s študentsko populacijo. Oni že znajo prebrati nadaljevanko in tisto, kar spodaj piše. Ampak ko jim ti daš nek določen strokovni, znanstveni, filozofski, etični, politični tekst, takrat so nepismeni. Ne morejo se prebiti iz stavka v stavek. To je temeljna ugotovitev. Se pravi, če je nekoč, v moji generaciji, veljalo za srednjo šolo »no, dobro, saj bodo že na fakulteti brali«, danes mi na fakulteti dobimo otroke, ki ne da so leni, ne da ne bi hoteli, da ne bo nesporazumov. Niso zmožni. Niso opremljeni za to, da berejo nekoliko bolj zahteven tekst. Pa tu ne gre samo za tujke. Ne zmorejo tega. Jaz si to interpretiram, kot da so generacija slik. Ampak to je spet druga zgodba.

Zanimalo me je, če obstaja zdravilo za to, če se je proti temu mogoče boriti in kako. Kuzmanić brez pomišljanja odgovori:

Zelo enostavno: učim jih brati. Kaj pa naj drugega naredim? Če sem na fakulteti, če imam študentsko populacijo, če ne znajo brati, kaj naj drugega počnem? Morda mislite, kot je bilo to slišati med poslušalci in hihitanjem, kot da se jaz hecam in da tega ne počnem. Ne, jaz točno to počnem. Jaz sem celo izdelal nek določen program, s pomočjo svojih kolegov, ki so tudi šli skozi to turo branja, samo malo težjega branja: Aristotela, Marxa, Heideggerja, Hannah Arendt, oni so šli skozi to torturo. Smo naredili ekipo, ki uči, v tem trenutku, recimo, brati prvi

utemeljitveni tekst managerskih teorij. Se pravi *The Principles of Scientific Management*. Ampak pazite, na ravni univerze, v programu katedere koli fakultete ne boste našli te možnosti, da bi nekoga tega učili. Jaz sem dolga leta nazaj, dvajset, petindvajset let nazaj, na Fakulteti za družbene vede učil brati tekst *Pojem političnega* pri Carlu Schmittu. Od stavka do stavka. Ampak prosim, da to resno jemljete – drugače ne gre. Tako kot se učitelji sprenevedajo, da vedo, pa so polpismeni. Učitelji so danes polpismeni intelektualci v kategorijah še pred tridesetimi leti. Posledično je še bolj nepismena, polpismena študentska populacija, ki si samo domišlja to, da so študentje in da razumejo.

In kako bi Kuzmanič opisal ta čas, to dobo?

Mi živimo v dobi laganja, domišljanja, imidžev in sprenevedanja. S tem imamo opravka. Skratka, zadeva je neskončno bolj resna. Brutalno bolj resna, kot se zdi. Od tukaj je potem potreba po tem, da si lep, da imaš urejene nohte, od tukaj je zelo pomembno, ali ti smrdi pod pazduho ali ne; to, ali bereš knjige, ne šteje. To, ali razumeš, ne šteje. Vse, kar šteje, je pojava. Poglejte si samo reklame in boste videli enormne količine lepih obrazov. Ti obrazi so polpismeni, to so zelo resne stvari. Za nas je to nekaj novega, za Ameriko je to nekaj običajnega. Tukaj je to nekaj novega, o čemer se mi lahko sprašujemo kot o problemu. Za Ameriko ne. V tem smislu se mi zdi neskončno bolj resno. Nisem se vdal. Bojujem se sto na uro. Žal tako, da učim brati.

Zanima me, ali po njegovem prepričanju še obstaja tisto, kar bi v javnem prostoru legitimno označili kot »diskurz«. Kuzmanič odgovori, da ta diskurz sicer obstaja, ampak je zelo redek. In nadaljuje:

Recimo, ljudje, o katerih se tukaj pogovarjamo, so predvsem Heidegger, Hannah Arendt, Günther Anders. Heidegger je prisoten, ampak je okupiran s strani slovenske desnice in funkcionira kot najbolj črna točka, črna ovca. V tem smislu ga ne moreš dobiti kjer koli na univerzi. Hannah Arendt na univerzo ne more priti, ne spodobi se. To so ključni argumenti tukajšnje leve scene. Günther Anders ne obstaja. Skratka, to je popolnoma nova paradigma in v tem smislu sem na začetku rekel, da prinaša v slovenski prostor nek nov vetrček. To ne bo več nabijanje na Lacana, nabijanje na Marxa, pač pa nekaj drugega. Freud sicer je prisoten, ampak ne kot nabijanje na Freuda, pač pa je nekaj novega. To, kar

je nekaj novega, ni toliko govorjenje o knjigi, ampak njene interpretacije. Npr. moj profesor Andrej Kirn, ki se je ukvarjal s tem. Ampak, kdo pa sploh bere Kirna? Nekaj malega je bilo rečeno med ljudmi na detsnici, med Urbančičem in Hribarjem, ampak to tudi ni nekaj takega, kar se bere. Problem je to, da se na tako imenovani altersceni sploh ne bere. Kdo na altersceni bere Hannah Arendt? Kdo je zmožen prebrati njeno knjigo *Vita Activa*? To so drugi tipi govorjenja.

Ali pa, da se vrnemo na začetek, da tudi to slišite, ker ni hudega. To je pot, ena od možnih poti, proč iz platonizmov, proti Aristotelu. Glejte en podatek. Ali se vam ne zdi hecno, da pol stoletja, ali pa šestdeset let, niti enega doktorata ni na temo Aristotela? Na ljubljanski univerzi? Pojdite prešteti, koliko jih je o Freudu in Lacanu. Pa niti Freud niti Lacan nista filozofa. Kako to, da temeljni filozof, Aristotel, na Filozofski fakulteti nima vsaj enega doktorata v dobrega pol stoletja? Nekaj je hudo narobe, nekaj je zelo resno narobe. Skratka, obstaja neka določena paradigma, znotraj katere se gibljemo, obstajajo neki določeni zaprti horizonti, znotraj katerih smo in hodimo po lastnih labirintih. In potem smo odkrili kapital in sedaj bomo naredili revolucijo proti kapitalu? Zame je to infantilizacija populacije. Infantilizacija. Zelo resna je odgovornost levece za to, kar se tukaj dogaja. Zelo resne odgovornosti so to. In namesto da bi se pogovarjali o odgovornosti, se oni sončijo in so popularni in vse obvladajo in se jih bere.

Četudi je kritika dr. Kuzmanića v nekaterih delih ostrejša, kot bi si jo privoščil sam, sva pogovor o univerzi in akademiji končala brez večjih nesoglasij.

Sklepne misli: univerze morajo krepiti »akademskost,« resnico pa odkrivati tudi s srcem

Sklenem s tezo, da univerze znatno premalo skrbijo za vzgojo kritično mislečih državljanov, opolnomočenih s široko razgledanostjo, kakovostnim znanjem in suvereno védnostjo – Blais, Gauchet in Ottavi (2011) tezi pritrjujejo (glej tudi Splichal 2002; 2010). Univerze morajo skrbeti za razvoj samospoštovanja ljudi, ki študirajo na univerzi in ki bi morali pomeniti mislečo in na temelju umnosti delujočo skupnost (glej Kant 2006). Pomanjkanje te skrbi je mlje vrednost in moč znanju kot vrednoti. Ob tem pa znanje in izobrazbo razumem kot nekaj, kar je moralno utemeljeno in racionalno prepoznano kot dobro samo po sebi, zato je kot cilj akademije in izobraževalnega procesa (in v tem oziru pomeni nasprotje od presoje vrednosti domnevnega ali dejanskega znanja s pretiranim poudarjanjem njegove tržno izmerljive vredno-

sti).³⁶ S tem se znanje in izobrazba pretirano formalizirata in hkrati dekonceptualizirata (prim. s študijo o »marketizaciji izobraževanja« v Faganel in Trnavčević 2016). V takšnem okolju ni več prostora za »srčnost« in »čustveno inteligenco,« posledično tudi ne za »socialno inteligenco« (glej Goleman 2010).

Te in takšne odgovornosti univerze ne bodo mogle uresničevati pristne in ustavno »zapovedane« avtonomije. Kot je ne bodo mogle uresničevati s profesorji in profesoricami, ki morajo biti hkrati še »projektanti,« vodje in/ali izvajalci »projektov« in pisci člankov, ki so pretežno v funkciji golega »nabiranja točk.« Pričakovanje, da bo ista oseba vse to in da bo vse to opravljala z odliko, ni razumno. Še manj je samoumevno (četudi postaja vse samoumevnejše). In če postane povsem nerazumno, tudi ni več *dostojno*.³⁷ In obratno, ne zdi se samoumevno in ni razumno pričakovati, da bo odlični raziskovalec hkrati tudi odličen univerzitetni učitelj, ki bo svoje delo opravljal srčno, hkrati pa srčnost prebujal v študentih. Odnos do učnega procesa in do študentov navsezadnje znatno vpliva tudi na oblikovanje »navad« pri študentih (učnih, miselnih, vedenjskih, socialnih itd.), ki jih je skoraj nemogoče spremeniti, ko so enkrat izoblikovane.³⁸

Velja omeniti (ob tem pa ne biti ravnodušen), da marsikatera znanstvena revija na račun prisiljujoče nujnosti nabiranja točk z objavami v revijah iz točno določenih baz revij opravlja dobičkonosno poslovno dejavnost. Za moj okus je to etično sporno, če ne celo zavržno početje. Ob tem si bom dovolil še opazko, da je vztrajanje na »citatih« kot enem izmed odločilnih pogojev za izvolitve v najvišje univerzitetne učitelje nazive najmanj nerazumno; citat je, zlasti na področju družboslovja in humanistike, lahko pokazatelj kakovosti, ne pa nujno. Predvsem pa je *citiranost* nekaj, kar je odvisno predvsem od volje tistega, ki citira, in ni neposredno pogojeno s kakovostjo dela tistega, ki je (ki naj bo, ker – zaradi tega pogoja – »mora« biti) citiran. Te vzporedne kritične opazke sklenem z mnenjem, da sistem ne deluje optimalno, če je mogoče biti urednik, avtor in najpogostejši citiranec v isti reviji, ali če je objavljanje v tujem jeziku in s tem v tujih revijah kvalificirano pogojeno s finančnimi sredstvi, ki jih ima predstavnik akademije na voljo za ta namen (razlike

³⁶ Pravzaprav na vsa vprašanja odgovori Galimberti (2009; 2011; 2016; 2019) – dela, ki bi jih moral prebrati vsak učitelj in vsaka učiteljica.

³⁷ Postavljam tezo, da se tudi na ta način lahko *krni* osebno dostojanstvo in zaposlitveno varnost univerzitetnega učitelja ali učiteljice, posledično pa sama svoboda in avtonomija znanstvenega samouresničevanja, delovanja in ustvarjanja.

³⁸ Za analizo »navad« (ki se jih domnevno ni mogoče znebiti, jih je pa mogoče nadomestiti z novimi navadami, ki se jih mora človek preučiti) glej Duhigg (2015), za analizo »prepričanj« (ki se še trdovratnejša in jih je še težje opustiti kot navade) pa Gilbert (2013).

so enormne, gibljejo se med »veliko« in »nič«, najmanj neposrečeno pa se mi zdi tudi dejstvo (sicer neformalno, a praksa ga potrjuje), da je vse napisano, kar se objavi v tujini, vredno več od tistega, kar se objavi v domovini; če domovina sama ne spoštuje in ne ceni truda za »prinašanje, prenašanje in delitev« znanja v domovini, to nekaj pove o fenomenu samospoštovanja. Še posebej, če se ta pojav odvija istočasno z glasnim zavzemanjem za »zaščito slovenskega jezika, ustvarjanja in ustvarjalcev« na nekih drugih, pretežno komercialnih (poslovnih) področjih družbenega življenja in javnega delovanja.

Univerze morajo postati, kar bi morale biti (prim. Türk 2008). Zaradi človekovega moralnega sebstva (podrobno analitično Bauman 2016), ki se jedro oblikuje, odraža in krepi pri znanstvenem, učiteljskem in umetniškem delu. Tudi pravice do znanja in izobraževanja. Kakovost njenega uresničevanja v praksi, institucionalne in normativne možnosti za njeno optimalno uresničevanje v praksi pogojujejo družbeni napredek. In nenazadnje, od pravne politike izobraževanja in etičnega samorazumevanja svoje družbene vloge pri pripadnikih akademije je odvisna prihodnost demokracije in politike. Očitno je, da brez znanja kot koncepta, pravice in vrednote ni mogoče ustvariti »demokratske politične skupnosti«. In te naloge ni mogoče dobro obravnavati, če se študente obravnava kot telesa, nemara celo kot statistične elemente, pri tem pa se zanemarija srčnost in čustva.

Morda ni treba počakati, da izredno družbeno stanje mine in se razglas epidemije umakne korakom v smeri postopne normalizacije družbenega stanja in življenja, preden bi se tudi sistem vzgoje, šolanja in izobraževanja razbremenil osredotočenosti na ocene in ocenjevanje kot nečesa, kar je prepogosto samo sebi namen, in bi se znatno bolj osredotočil na znanje – kot vrednoto. Morda je prav čas do konca izrednega družbenega stanja priložnost za to.

Literatura

- Arendt, H. 1996. *Vita Activa*. Prev in spremna študija V. Jalušič. Ljubljana: Krtina.
- . 2006. *Med preteklostjo in prihodnostjo: šest vaj v političnem mišljenju*. Prev V. Jalušič. Ljubljana: Založba Krtina.
- Aristoteles. 1999. *Metafizika*. Prev., uvodno besedilo, opombe in glosarji V. Kalkan. Ljubljana: Založba ZRC.
- . 2010. *Politika*. Ur., spremna beseda, komentar in prev. M. Hriberšek. Ljubljana: GV Založba.
- . 2016. *Nikomahova etika*. Prev., uvodno besedilo, opombe in terminološki slovarček K. Gantar. Ljubljana: Slovenska matica.
- Avbelj, M. 2019. »58. člen (avtonomnost univerz in drugih visokih šol).« V *Komentar Ustave Republike Slovenije*. 1. del, *Človekove pravice in temeljne svo-*

- boščine*, ur. M. Avbelj, 492–500. Nova Gorica: Nova univerza, Evropska pravna fakulteta.
- Balluch, M. 2011. *Upor v demokraciji: državljanska nepokorščina in konfrontacijske kampanje*. Prev. M. Bratina in M. Kisner. Ljubljana: Krtina.
- Bauman, Z. 2016. *Postmoderna etika*. Prev. U. Tarman. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Benedetič, A. 1999. *Poti do univerze*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Bennetot Pruvot, E., in T. Estermann, ur. 2017. *University Autonomy in Europe III: The Scorecard 2017*. Bruselj: European University Association.
- Berdjajev, N. 1998. *O človekovi zaslužjenosti in svobodi: personalistični pogled na človeka*. Prev. F. Podobnik. Celje: Mohorjeva družba.
- Blais, M. C., M. Gauchet in D. Ottavi. 2011. *O pogojih vzgoje*. Prev. M. Marek. Ljubljana: Krtina.
- Boelen, C., in B. Woollard. 2009. »Social Accountability and Accreditation: A New Frontier for Educational Institutions.« *Medical Education* 43 (9): 887–894.
- Breznik, M. 2011. »O čem pravzaprav govorimo, ko govorimo o avtonomiji.« *Delo, Sobotna priloga*, 19. februar.
- Canfora, L. 2006. *Demokracija: zgodovina neke ideologije*. Ljubljana: /*cf.
- Cassirer, E. 1998. *Filozofija razsvetljenstva*. Prev. A. Učakar. Ljubljana: Claritas.
- Crouch, C. 2013. *Postdemokracija*. Prev. B. Cajnko. Ljubljana: Krtina.
- Duhigg, C. 2015. *Moč navade*. Prev. S. Kodrič. Ljubljana: UMco.
- Estermann, T., in T. Nokkala. 2009. *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*. Bruselj: European University Association.
- Faganel, A., in A. Trnavčević. 2016. *Diskurz marketizacije javnega visokošolskega izobraževanja skozi časopisne članke*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Finley, M. I. 1999. *Antična in moderna demokracija*. Prev. B. Cajnko. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. 2008. *Vednost – oblast – subjekt*. Prev. T. Erzar. Ljubljana: Krtina.
- Freitag, M. 2010. *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Prev. K. Kraigher. Ljubljana: Sophia.
- Galimberti, U. 2009. *Grozljivi gost: mladi in nihilizem*. Prev. V. Simoniti. Ljubljana: Modrijan.
- . 2011. *Miti našega časa*. Prev. M. Venier. Ljubljana: Modrijan.
- . 2016. *O ljubezni*. Prev. M. Venier. Ljubljana: Modrijan.
- . 2019. *Besedo imajo mladi: dialog z generacijo dejavnega nihilizma*. Prev. M. Venier. Ljubljana: Modrijan.
- Gilbert, D. 2013. *Spotikanja o sreči*. Prev. N. Lisac in D. G. Žigon. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- Goleman, D. 2010. *Socialna inteligenca*. Prev. M. Vodušek. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Habermas, J. 1998. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity.
- Haidt, J. 2013. *Pravičniški um: zakaj dobre ljudi ločujeta politika in religija*. Prev. J. Penca. Ljubljana: UMco.
- Jereb, J. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Kant, I. 2006. *Zgodovinsko-politični spisi*. Prev. S. Tomšič, R. Riha, M. Golob in M. Hribar. Ljubljana: Založba ZRC.
- Konrád, G. 1988. *Antipolitika: srednjeevropske meditacije*. Prev. M. Dobnikar. Ljubljana: Univerzitetna konferenca ZSMS.
- Krašovec, P. 2015. »Neoliberalni politični projekt teži k politični formi, ki bi bolj gladko shajala s kapitalizmom.« *Mladina*, 27. februar.
- Kuzmanič, T. 1996. *Ustvarjanje antipolitike*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- . 2015a. »Demokracija ni isto kot republika: proti razpiranju nekaterih možnosti politike danes.« V *Možnosti politike danes*, ur. A. Teršek in T. Kuzmanič, 21–48. Koper: Annales.
- . 2015b. »K razumevanju »možnosti« v primeru politike.« V *Možnosti politike danes*, ur. A. Teršek in T. Kuzmanič, 9–17. Koper: Annales.
- Laertski, B. 2016. *Življenje in misli znamenitih filozofov*. Prev. Ž. Borak, G. Pobežin in M. Hriberšek. Ljubljana: Beletrina.
- Lampe, R. 2010. *Pravo človekovih pravic: sistem človekovih pravic v mednarodnem, evropskem in ustavnem pravu*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Marinoff, L. 2011. *Raj Platona kot pomirjevala!: kako z večno modrostjo reševati vsakodnevne težave*. Prev. N. Neubauer. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- »Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah.« B. I. https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Mednarodni_pakt_o_ekonomskih__socialnih_in_kulturnih_pravicah/Mednarodni_pakt_o_ekonomskih__socialnih_in_kulturnih_pravicah.pdf
- Močnik, R. 2010. »Spremna beseda: ob koncu univerze.« V M. Freitag, *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*, 291–327. Prev. K. Kraigher. Ljubljana: Sophia.
- Mowbray, A. 2004. *The Development of Positive Obligations under the European Convention on Human Rights by the European Court of Human Rights*. Oxford in Portland, OR: Hart.
- Mowbray, A. 2007. *Cases and Materials on the European Convention on Human Rights*. 2. izdaja. Oxford: Oxford University Press.
- »Paid Educational Leave Convention.« 1974. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C140
- Pavčnik, M. 2001. *Teorija prava*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Platon. 1995. *Država*. Prev. J. Košar. Ljubljana: Mihelač.

- Radbruch, G. 2001. *Filozofija prava*. Prev. A. Maček Mergole. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Rancière, J. 2005. *Nerazumevanje: politika in filozofija*. Prev. in spremna beseda J. Šumič-Riha. Ljubljana: Založba ZRC.
- Ridder-Symoens, H., ur. 1992. *A History of the University in Europe*. 1. zv., *Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , ur. 1996. *A History of the University in Europe*. 2. zv., *Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rus, V. 1976. *Etika in socializem*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Rutar, D. 2003. *Matrica forever: totalna analiza filmske trilogije*. Ljubljana: UMco.
- Rüegg, W., ur. 2004. *A History of the University in Europe*. 3. zv., *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*. Cambridge: Cambridge University Press
- Salecl, R. 2010. *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- . 2020. *Strast do nevednosti: kdaj in zakaj ne želimo vedeti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sartre, J. P. 1981. *Filozofija, estetika, politika*. Prev. M. Hribar, M. Novak in M. Vasič. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Siegel, D., J. 2014. *Vihar v glavi: moč najstniških možganov; vodnik po mladostnikovi duševnosti od 12. do 24. leta*. Prev. L. Lučovnik. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Simmel, G. 1993. *Temeljna vprašanja sociologije: individuuum in družba*. Prev. F. Klampfer. Ljubljana: Škuc in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2014. 2., dopolnjena in deloma prenovljena izd. Ljubljana: ZRC. <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>.
- Splichal, S. 2002. »Kaj je narobe z univerzo? Kapitalistični bogovi so padli na glavo.« *Dnevnik, Objektiv*, 30. november.
- . 2010. »Zaton univerze kot javne ustanove.« *Delo*, 20. februar.
- Splošna deklaracija človekovih pravic*. 2018. Prev. L. Potpara, A. Polak Petrič in K. Nastovska. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije in Založba FDV.
- Sruk, V. 1986. *Morala in etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Supiot, A. 2013. *Duh Filadelfije: socialna pravičnost proti totalnemu trgu*. Prev. K. Rotar. Ljubljana: /*cf.
- Svetlik, I. 1996. »Avtonomija in integracija univerze.« V *Slovenska smer*, ur. M. Crnkovič, 119–133. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Štrajn, D. 1995. *Meje demokracije*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Šturm, L. 2002. *Komentar Ustave Republike Slovenije*. Ljubljana: Fakulteta za podiplomske državne in evropske študije.
- Teršek, A. 2011. »Premalo odgovornosti neavtonomnih univerz.« *Dnevnik, Objektiv*, 5. februar.

- . 2014. *Teorija legitimnosti in sodobno ustavništvo*. Koper: Annales.
- . 2018a. *Etika politike: esejistični komentar ustave, z novo ustavo*. Ljubljana: UMco.
- . 2018b. »Odločilna je nrvnost – veljava nenapisanih zakonov.« *Ius Info*, 11. maj. <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/kolumne/220432>.
- , ur. 2018c. *Svoboda izražanja, mediji in demokracija v postfaktični družbi: filozofske, teoretične in praktične refleksije*. Ljubljana: GV Založba.
- . 2019. »O neavtonomiji in nadzbirokratiziranosti univerz in fakultet (tudi) pri postopkih izvolitev v akademske nazive.« *Ius-Info*, 21. junij. <https://qlinebreakwww.iusinfo.si/medijsko-sredisce/kolumne/244733>.
- . 2020a. »Public Universities in Post-Socialist States Could Become 'Un-Academic' after 2020 Pandemic.« *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 31 (3/4): 139–165.
- . 2020b. *Zapisi ustavnika v karanteni*. Ljubljana: Sanje.
- . 2020c. *Misleče in poučno o današnji družbi*. Nova Gorica: Nova univerza.
- Teršek, A., in T. Kuzmanič. 2015. *Možnosti politike danes*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Teršek, A., in J. Medved. 2018. »Pravica delavcev do dodatnega izobraževanja – v teoriji in praksi.« *Pravna praksa: časopis za pravna vprašanja* 37 (5): II–VIII.
- Teršek, A., in M. Žgur. 2010. »(Finančna) avtonomija univerze.« *Revus* 14:73–85.
- Türk, D. 2008. »The Purpose of Academic Freedom Today.« Predavanje predsednika republike dr. Danila Türka na slovesnosti ob 20. obletnici Magne Charte Universitatum. Bologna, Italija, 18. september. <http://www2.gov.si/up-rs/2007-2012/turk-ang-arhiv.nsf/dokumentiweb/2a01ed8d775bf3d7c12574cd0032926f?OpenDocument&Click=>.
- UNESCO. 2011. *UNESCO and Education: Everyone Has the Right to Education*. Pariz: UNESCO.
- . 2012. *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Ustava Republike Slovenije. 1991. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 33. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1991-01-1409>.
- Varela, F. J., E. Thompson in E. Rosch. 2017. *Uteleženi um: kognitivna znanost in človeško izkustvo*. Prev. K. Armeni in S. Vörös. Ljubljana: Krtina.
- Vukovič, G., in G. Miglič. 2006. *Metode usposabljanja kadrov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Wallerstein, I. 2004. *The Uncertainties of Knowledge*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wittgenstein, L. 2014. *Filozofske raziskave*. Prev. E. Strniša. Ljubljana: Krtina.
- Zgaga, P. 2018. »Autonomy and Accountability in Higher Education, Eastern Europe.« V *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, ur. P. Teixeira in J. Shin. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_161-1.

- Zobec, J. 2019. »57. člen (izobrazba in šolanje).« *V Komentar Ustave Republike Slovenije. Del 1: Človekove pravice in temeljne svoboščine*, ur. M. Avbelj, 484-491 Nova Gorica: Nova univerza, Evropska pravna fakulteta.
- Zupančič, B. M. 2003. »Constitutional Law and the Jurisprudence of the European Court of Human Rights: An Attempt at a Synthesis.« *Revus* 1:57–61.
- . 2006a. »On Universality of Human Rights.« Predavanje sodnika Evropskega sodišča za človekove pravice Boštjana M. Zupančiča na delavnici z naslovom »Učinki odločitev Evropskega sodišča za človekove pravice (UČP) v zvezi s Turčijo«, 22. september.
- . 2006b. »O univerzalnosti človekovih pravic.« *Pravna praksa* 25 (39–40): 9–11.
- . M. 2011. *Tembatsu: druga od suhih krav*. Strasbourg: samozaložba.
- Žižek, S. 2007. *Nasilje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- . 2012. *Življenje v času konca*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

The Right to Education in the Function of Knowledge: Between Formalism and Conceptualism

The legal policy and practice concerning universities is a matter of great concern. The same applies to the ethical self-understanding of the teaching staff at the universities. There is a lack of awareness of the importance and necessity of active citizenship and a critically questioning attitude, especially towards the state. Universities have submitted to an aggressive neoliberal and neo-capitalist market mentality, which judges the value of teaching staff mainly according to the market value of their work and far less according to the content and intellectuality. Universities do not demand and fight for constitutionally guaranteed and commanded autonomy. The teaching staff do not focus enough on the content and ethics of the work processes. They are forced to do so by the clutches of a state which considers the state universities in particular to be its property. Teaching staff have become passive and apathetic subordinates of the ultra-bureaucracy and technocratic dehumanization of the university core as a public institution in the function of the common good and protection of the moral self. The universities do not pay enough attention to the education of critical and civically courageous citizens. They also forget about emotions and compassion, about social intelligence. This must change.

Keywords: university, higher education institutions, knowledge – as a value and goal of education, autonomy of universities and faculties (higher education autonomy), higher education (university) teachers/professors

Pomeni prožnosti v visokošolskem izobraževanju

Nina Lovec

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
nina.lovce@fts.upr.si*

Ljudmila Sinkovič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
milka.sinkovic@fts.upr.si*

Šarolta Godnič Vičič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije – Turistica
sarolta.godnic@fts.upr.si*

Prožnost je v visokošolskem izobraževanju vedno pogosteje izpostavljena kot strateški cilj tako na nacionalni kot tudi na univerzitetni in fakultetni ravni. Kaj prožnost v teh kontekstih dejansko pomeni, pa je manj jasno, saj koncept prožnosti uporabljamo z različnimi pomeni in za doseg različnih ciljev. Prožno visokošolsko izobraževanje je namreč družbeni pojav, ki ga pogojujejo družbeni, ekonomski in tehnološki dejavniki. Na podlagi raziskav prožnega učenja in poučevanja zadnjih desetletij bo pričujoči prispevek ponudil pregled različnih konceptualizacij prožnosti v visokošolskem izobraževanju in njihovega udejanjanja v strateških dokumentih slovenskega visokega šolstva. Analiza konceptualizacij prožnosti v teh dokumentih razkriva različne pomene prožnega in cilje, ki jih visokošolske institucije z njimi dosegajo, kot tudi nekatere težave, ki se pri tem pojavijo.

Ključne besede: prožnost, prožno učenje in poučevanje, vrste prožnosti, visokošolsko izobraževanje

Uvod

Prožnost je vedno pogosteje izpostavljena kot ena od pomembnejših vrednot in strateških ciljev v visokošolskem izobraževanju tako na nacionalni ravni kot tudi na ravni posameznih univerz. Kaj prožno izobraževanje dejansko pomeni, je manj jasno, saj se zdi, da prožnost vsakdo razume po svoje. Pomanjkanje jasnih in skupnih definicij pa je lahko nevarno, saj ustvarja idealne pogoje za to, da se v imenu prožnosti visokega šolstva sprejemajo odločitve, ki bi bile lahko kontraproduktivne (Bergamin idr. 2012; Collis in Moonen 2001; Collis in van der Wende 2002), kakovosti pedagoških praks, statusu visokošolskih učiteljev in avtonomiji univerz pa celo škodljive. Namen tega prispevka

je tako ponuditi kritičen pogled na prožnost v visokošolskem izobraževanju in spodbuditi razpravo o tem, kako prožnost definirati in konkretno udeležati v praksi.

Pričeli bomo s pregledom temeljne literature o prožnem učenju in poučevanju ter najprej izpostavili družbene kontekste, v katerih se diskurz o prožnosti visokega šolstva običajno pojavlja na nacionalni in univerzitetni ravni, nato pa poskusili opredeliti pomene, ki jih koncept prožnosti vsebuje. Predstavili bomo tudi dimenzije in modele prožnosti v pedagoških procesih, ki so jih doslej prepoznali v literaturi, ter izpostavili nekatere njihove pomanjkljivosti. V naslednjem delu bomo z analizo nekaterih slovenskih strateških dokumentov, ki v visokem šolstvu naslavljajo institucionalno prožnost, izpostavili pomene, ki jih ima prožnost v njih, ter zaokrožili z zaključki na podlagi izsledkov raziskave.

Družbeni konteksti prožnosti

Že Kirkpatrickova (1997) je menila, da je prožno učenje in poučevanje potrebno¹ obravnavati v družbenem kontekstu, saj je to pojav, na katerega pomembno vplivajo družbeno-politični in ekonomski dejavniki. O prožnosti smo se namreč v izobraževanju pričeli pogovarjati konec 20. stoletja, ko je na eni strani neoliberalno gospodarstvo pričelo zahtevati večjo prožnost delovne sile in družbenih pravil, na drugi strani pa je razvoj sodobnih digitalnih tehnologij pričel pospešeno povzročati družbene spremembe in hkrati tudi ponujati načine soočenja z njimi. Avtorica opozarja tudi na vedno pogostejše paralele med gospodarstvom in visokim šolstvom. Tako kot se podjetja na hitro spreminjajoče se razmere v gospodarstvu odzivajo s prožnostjo, se zdi, da se mora tudi visoko šolstvo s prožnostjo odzivati na hitro spreminjajoče se družbeno okolje. Spremenjeni načini državnega financiranja univerz le-tem ne prinašajo le pomanjkanja sredstev in jih silijo v iskanje dodatnih virov za njihovo delovanje, marveč po mnenju Kirkpatrickove (1997) odpirajo tudi vrata poskusom vlad in gospodarstva, da se vmešavajo v avtonomijo univerz. Spremenjene razmere financiranja univerze silijo v konkurenčni boj z drugimi univerzami in v boj za množice študentov, saj število vpisanih študentov vpliva na višino od države prejetih sredstev. Kot pomemben dejavnik družbenih sprememb je avtorica prepoznala tudi vedno pomembnejšo vlogo managementa visokošolskih institucij, ki jih pri upravljanju univerze vodi racionalnost odločitev. Tako je za avtorico prožnost v izobraževanju od-

¹ Prožno učenje in poučevanje uporabljamo za angleški *flexible learning*, saj se ta najpogosteje nanaša tako na učenje kot tudi na poučevanje.

raz družbene transformacije visokošolskega izobraževanja. Sappeyeva (2005) pa še dodatno ugotavlja, da tudi globalizacija visokega šolstva tradicionalno visoko šolstvo spreminja v tržno usmerjeno, ki odnos institucije in študenta spreminja v tržnega in s tem študente v stranke oziroma potrošnike, visokošolske institucije pa v ponudnike izobraževanja kot storitve.

Tudi Barnett (2014) je izpostavil vlogo managementa univerz pri večjih zahtevah po prožnosti učenja in poučevanja. Po njegovem mnenju namreč management univerz v prožnem učenju in poučevanju vidi priložnost za nižanje stroškov izobraževanja na študenta. Tako prožnost v visokošolskem izobraževanju po njegovem ne more biti le nekaj pozitivnega, saj lahko preveč prožnosti univerzam odvzame njihovo notranjo integriteto in vodi v nižanje standardov ter kakovosti izobraževanja. Pri tem pa ne gre pozabiti, kot pravi Bigum in Rowanova (2004), da prožno učenje in poučevanje zahteva dodaten napor tako s strani učitelja kot tudi s strani študenta, zato ga je potrebno obravnavati tudi v kontekstu vloženega dela v zagotavljanje prožnosti izobraževanja, tj. dela, ki je rezultat oblikovanja, razvijanja in vzdrževanja prožnega učenja in poučevanja. Brez dodatnih institucionalnih vlaganj v prožno izobraževanje obstaja namreč nevarnost, kot ugotavljata Tucker in Morrisova (2011), da bodo visokošolski učitelji pri zagotavljanju prožnega izobraževanja dodatno obremenjeni in bodo morali težave, nastale zaradi pomanjkljivega investiranja visokošolskega izobraževanja v prožno učenje in poučevanje, reševati sami, kar lahko vodi v konflikte med vodstvi fakultet, visokošolskih učiteljev in študentov.

Do težav pa prihaja tudi zato, ker imajo vodstva univerz in fakultet pogosto napačno predstavo o profilu študentov. Glede na to, da prožno izobraževanje v ospredje postavlja študente (Collis in Moonen 2001; Li in Wong 2018) in jim omogoča, da se odločajo o tem, kako se bodo učili, kaj se bodo učili, kdaj in kje, je pomembno, da univerze razumejo potrebe in preference novih generacij študentov. Raziskava Orra idr. (2019) je za območje Nemčije razkrila, da se profil študentov pospešeno spreminja, univerze pa se teh sprememb ne zavedajo in nanje niso dovolj pripravljene. Nadaljevanje izobraževanja na visokošolskih institucijah po končani srednji šoli namreč postaja le ena od opcij, za katere se mladi odločajo. Avtorji so zasledili še tri pomembne skupine študentov, ki bodo po njihovih predvidevanjih postajali vedno množičnejši. Prvo skupino predstavljajo mladi, ki v visokem šolstvu iščejo le temeljna znanja in kompetence, ki jih nameravajo bogatiti s specifičnimi znanji kasneje, ko bodo že zaposleni. V drugi skupini so mladi, ki se želijo sami odločati o tem, katere vsebine bodo absolvirali in v kakšnem obsegu. Pridobljene certifikate, potrdila in spričevala pa nameravajo pozneje le pretvoriti v diplomu. Vedno

razvitejšo podporno infrastrukturo tej skupini mladih lahko najdemo v množičnih odprtih spletnih tečajih (angl. *MOOC*), ki jih nekatere univerze ponujajo prek portalov, kot so npr. FutureLearn, edX ali Coursera. Zadnjo skupino mladih predstavljajo tisti, ki se želijo po srednji šoli zaposliti. Za študij se bodo morebiti odločili pozneje v življenju, svoj študij pa si bodo takrat želeli graditi na temelju svojih poklicnih in delovnih izkušenj, zato si bodo prizadevali za priznavanje predhodno pridobljenih znanj in kompetenc. Univerze bodo morale po mnenju avtorjev zagotoviti različne, prožnejše izobraževalne poti tudi za te tri skupine mladih.

Pomeni prožnega učenja in poučevanja

Zanimanje za prožno učenje in poučevanje v zadnjih dvajsetih letih skokovito narašča; kljub temu v literaturi ni enotne razlage, kaj prožno učenje in poučevanje pomeni (Bergamin idr. 2012; Kirkpatrick 1997; Li in Wong 2018; Tucker in Morris 2011). Prav tako ni splošno sprejetih načinov, kako prožnost konkretno udejanjiti v pedagoškem procesu, še posebej, ko meje prožnosti učiteljem postavljajo ozki finančni okviri univerz, ki so oblikovani po meri klasičnega – neprožnega – pedagoškega procesa (Tucker in Morris 2011). Nekateri prožno učenje in poučevanje pogosto povezujejo s komunikacijo med študenti in učitelji, z boljšo dostopnostjo učnega okolja, s študijem na daljavo (Kirkpatrick 1997). Drugi spet zatrjujejo, da se prožno učenje in poučevanje dejansko nanaša na prožnost pri zagotavljanju možnosti za študij in upravljanju z učnim okoljem (Peters idr. 2016). Prožno učenje in poučevanje raziskovalci (med drugimi tudi Bigum in Rowan 2004; Naidu 2017; Orr idr. 2019) pogosto obravnavajo kot nekaj pozitivnega, saj študentom prinaša več izbire, boljšo vključenost v učni proces in večjo odgovornost za lasten študijski uspeh, učiteljem pa več svobode pri razporejanju časa ter določanju načinov komunikacije s študenti.

Že Kirkpatrickova (1997) je opozorila na to, da se pomen prožnega učenja in poučevanja v marsičem prekriva z učenjem in poučevanjem na daljavo, odprtim učenjem in poučevanjem ter z učenjem in poučevanjem z digitalnimi učnimi tehnologijami. Glede na to, da še vedno prihaja do nerazumevanja razlik med temi sorodnimi koncepti, bomo najprej razmejili prožno učenje in poučevanje od učenja in poučevanja na daljavo, odprtega učenja in poučevanja ter učenja in poučevanja z digitalnimi učnimi tehnologijami.

Učenje in poučevanje na daljavo prvenstveno označuje pedagoški proces, za katerega je značilna geografska oddaljenost študentov od visokošolske ustanove, na kateri študirajo. Prožno učenje in poučevanje pa je lahko po drugi strani značilno tako za študij na daljavo kot tudi za študij na fizični loka-

ciji fakultete. Ima torej širši pomen, zato se lahko kaže tudi v drugih izbirah, ki jih imajo študenti – med drugim tudi v izbiri predmetov, učnih dejavnosti, vsebin in pedagoških pristopov (Casey in Wilson 2005; Collis in Moonen 2001; de Boer in Collis 2005; Kirkpatrick 1997).

Odrpno učenje in poučevanje poudarja, da je izobraževanje odprto za vse in zagotavlja dostop do študija brez vstopnih pogojev za vse, ki želijo študirati, ne glede na njihovo starost, zaposlenost, kraj bivanja ali čas in hitrost študija (Rumble 1989). Odrpčnosti v izobraževanju je danes sicer še mnogo več. Kot ugotavljajo Orr, Weller in Farrow (2019), se odrpčnost izobraževanja na institucionalni ravni kaže ne le v tem, kdo lahko študira, temveč tudi v tem, kdo vse lahko ocenjuje in koga se lahko ocenjuje, kdo ponuja podporo študiju in kdo jo lahko koristi, kdo izbira vsebine in kdo jih tvori, kdo priznava pridobljena znanja in kompetence ipd. Prožno učenje in poučevanje za cilj nima večje demokratičnosti izobraževanja tako kot odrpno učenje in poučevanje, marveč le prožnost, ki ji je cilj personalizacija učnega procesa glede na potrebe študentov, ki poleg vstopnih pogojev lahko vključujejo še mnogo drugih vidikov izobraževanja (Collis in Moonen 2001; Khan 2007; Li in Wong 2018; Tucker in Morris 2011). Prožno učenje in poučevanje se torej ukvarja z vprašanjema, kaj in kako se učiti (Orr, Weller in Farrow 2019).

Digitalne učne tehnologije omogočajo in podpirajo večjo prožnost učenja in poučevanja, vendar je izenačevanje učenja in poučevanja z digitalnimi učnimi tehnologijami ter prožnega učenja in poučevanja zmotno (Casey in Wilson 2005; Collis in Moonen 2001; Khan 2007; Kirkpatrick 1997) – ni namreč nujno, da je učenje in poučevanje z digitalnimi učnimi tehnologijami prožno.

Kirkpatrickova (1997) pa je v svoji raziskavi diskurza o prožnem učenju in poučevanju ugotovila, da se izraz uporablja tudi v pomenih, ki so manj transparentni. Tako se lahko z njim označuje tudi konkurenčno prednost institucije, večjo učinkovitost izobraževanja in tudi večjo dostopnost ter na študenta osredinjene pedagoške procese visokošolske institucije. Prožno učenje in poučevanje kot oblika učinkovitosti se po njenih ugotovitvah pogosto izpostavlja v kontekstu uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij v visokošolskem izobraževanju, razvijanja kompetenc študentov za potrebe trga delovne sile in transparentnosti, ki izhaja iz natančno definiranih učnih izidov. Avtorica tudi opozarja, da se je zaradi želje po večji učinkovitosti na marsikateri univerzi zmanjšalo število kontaktnih ur v klasični obliki pedagoškega procesa in tako nižalo stroške izvedbe pedagoškega procesa, vse skupaj pa se je poimenovalo kot uvajanje prožnega učenja in poučevanja. Učitelji so manjkajoče kontaktne ure morali nadomestiti s spletnimi oblikami samostojnega učenja študentov, ki ne zahtevajo prisotnosti učiteljev.

Za pripravo teh spletnih ur učitelji niso prejeli dodatne podpore. Manjši obseg njihovih kontaktnih ur je tako dejansko pomenil predvsem manjše delovne obremenitve in posledično seveda tudi nižje plače. Večja učinkovitost univerze, ki se izkazuje z večjo prožnostjo izvedbe, tako za učitelje dejansko pomeni več dela za manj plačila. Takšna prožnost po ugotovitvah avtorice prinaša nezadovoljstvo učiteljev in strah pred izgubo službe.

Pogosto, ko se diskurz o prožnem učenju in poučevanju nanaša na kontekst večje učinkovitosti univerze, je potrebno po ugotovitvah Kirkpatrickove (1997) prožnost razumeti kot konkurenčno prednost univerze. Ta pomen je bil pogostejši v besedilih, s katerimi so univerze poskušale privabiti nove študente. Konkurenčno prednost so univerze izkazovale s soobstojem različnih načinov izvedbe študijskih programov in s študijskimi programi, ki so jih oblikovale za specifične skupine študentov. Tako kot se je univerza ukvarjala s prožnostjo zaradi drugih univerz, so se morali tudi učitelji na teh univerzah ukvarjati s svojo lastno prožnostjo zaradi razvijanja in zagotavljanja konkurenčne prednosti pred drugimi učitelji z iste univerze. Učitelji so bili namreč ujeti v miselnost, da jim bo lastna konkurenčna prednost prinesla dodatna projektna sredstva, napredovanje in večjo socialno varnost.

Prožno učenje in poučevanje po ugotovitvah Kirkpatrickove (1997) lahko podpira tudi ideje o večji dostopnosti izobraževanja in enakosti obravnave, še posebej v kontekstu vseživljenjskega učenja ter na študenta osredinega poučevanja. V prvem kontekstu je cilj prožnega učenja in poučevanja izboljšati dostop do visokošolskega izobraževanja tistim, ki se sicer ne bi mogli vpisati na študij, v drugem pa priznavanje predhodnih znanj in kompetenc študentov. Za razliko od prejšnjih dveh pomenov prožnega učenja in poučevanja, ki po ugotovitvah avtorice s seboj prinašata negotovost in nižanje standardov kakovosti, prožno učenje in poučevanje v pomenu dostopnosti izobraževanja in enakosti obravnave po avtoričinem mnenju podpira humanistične poglede na izobraževanje in demokratizacijo izobraževalnih procesov, kamor se umešča odprto izobraževanje.

Kot ugotavlja Barnett (2014), je beseda »prožnost« očitno pomensko tako splošna, da je nujno natančno opredeliti, kaj z njo mislimo. Za transparentnejšo obravnavo prožnega učenja in poučevanja avtor predlaga ločitev sistemske prožnosti, ki se nanaša na prožnost izobraževalnega sistema in se udejanja na nacionalni in univerzitetni ravni, od pedagoške prožnosti, ki se nanaša na prožnost pedagoškega procesa, tj. učenja in poučevanja. Sistemski in pedagoški prožnost se lahko med seboj tako dopolnjujeta kot si tudi nasprotujeta, zato je njuno razmerje po avtorjevem mnenju vedno kompleksno in pogosto vzrok za trenja.

Glede na to, da smo že predstavili razsežnosti pomenov prožnosti v družbenem in univerzitetnem kontekstu ter spoznali prožnemu učenju in poučevanju sorodne izraze, se bomo v naslednjem delu osredotočili na pedagoško prožnost.

Vrste prožnosti na ravni pedagoškega procesa

Množica pomenov, ki jih ima prožno učenje, prinaša s seboj tudi različne poglede na to, kakšne so poglobitvene značilnosti prožnega učenja in poučevanja na ravni pedagoškega procesa. V devetdesetih letih 20. stoletja je Van den Brandova (1993) prožno učenje opredelil kot možnost študentov, da izberejo, kdaj, koliko časa in kako pogosto se bodo učili ter kako se bodo učili, in kot možnost, da študenti sami opredelijo cilje svojega učenja. Izhajajoč iz tega, da morajo študenti za prožno učenje nujno imeti izbiro, so Collisova, Moonen in Vingerhoetsova (1997) nekaj let pozneje oblikovali enega od najvplivnejših modelov prožnega učenja in poučevanja, ki ga je Collisova razvijala še z vrsto sodelavcev (Collis in Moonen 2001; de Boer in Collis 2005; Nikolova in Collis 1998). Po njihovih ugotovitvah lahko govorimo o petih kategorijah, ki opredeljujejo značilnosti prožnega učenja in poučevanja: čas, vsebina, dostopnost, pedagoški pristopi k poučevanju in izvedba. Kategorija časa se običajno nanaša na čas začetka in zaključka izvedbe nekega predmeta, čas, ko študenti oddajajo naloge in se ukvarjajo s predmetom, hitrost učenja in čas ocenjevanja. Kategorija vsebin vključuje izbiro tematike, količino študijskih aktivnosti, raven težavnosti modula ter standarde ocenjevanja. Dostopnost razumejo kot zahtevane pogoje za vključitev v študijski proces. V sklopu kategorije pristopa k poučevanju obravnavajo socialno organizacijo učenja (individualno ali skupinsko), razpoložljivi čas za podporo, izbiro o tem, kdo odloča o razpoložljivih načinih prožnega učenja in poučevanja, ter jezik komunikacije. Kategorija izvedbe študijskega procesa pa se nanaša na kraj in prostor izvedbe, način izvedbe, vrsto razpoložljive podpore, kraj, kjer je ta na voljo, načine dostopa do nje ipd. Vsako od kategorij sestavljajo specifične dimenzije prožnosti, ki se v konkretnih kontekstih realizirajo nekje med prožnostjo in neprožnostjo. Collisova, Moonen in Vingerhoetsova (1997) so prevladujočemu mnenju navkljub ugotovili, da je prožnost najlažje doseči v času in kraju izvedbe pedagoškega procesa, prožnost na drugih področjih pa zahteva dodatna finančna vlaganja.

Kljub razširjenosti zgornjega modela se pojavljajo tudi drugačne konceptualizacije prožnosti ali posameznih kategorij prožnosti na ravni pedagoškega procesa. Tako De Boer in Collisova (2005) prožnost obravnavata z vidika učitelja in pedagoškega procesa. Pri tem ločita dve vrsti prožnosti: prožnost

načrtovanja in medosebno prožnost. Prva vključuje odločitve, ki jih učitelji sprejemajo v fazi načrtovanja pedagoškega procesa, kot so čas izvedbe in trajanja predmeta, čas interakcije med študenti in učiteljem, čas oddaje nalog oziroma izdelkov, vsebinski sklopi predmeta, usmeritev predmeta v teorijo ali prakso, obveznosti študentov in standardi ocenjevanja. Medosebna prožnost pa vključuje odločitve učitelja tekom izvedbe pedagoškega procesa in se odraža v tem, ali študenti delajo samostojno ali v skupinah, v izbranem učnem jeziku in učnih virih, ki jih študenti in učitelji uporabljajo. Medtem ko se učni načrt pri prožnem načrtovanju bistveno ne spreminja in se odraža predvsem v logistiki izvedbe učnega procesa, zahteva medosebna prožnost po mnenju avtorjev spremembe tudi v pedagoškem pristopu, tj. na študenta osredinjeno poučevanje, kar pa zahteva korenite spremembe učnega načrta, metod in ocenjevanja. Pri tem ne gre pozabiti, kot je opozoril Medveš (Univerza na Primorskem 2017), da omenjene spremembe zahtevajo korenite spremembe tudi v visokošolskem izobraževalnem sistemu.

Orr idr. (2019) so prožnost v visokošolskem izobraževanju obravnavali z vidika pedagoških procesov in jo tako opredelili glede na vsebino, izvedbo in priznavanje znanj ter spretnosti. Vsebina po njihovem vključuje strokovna znanja, podporo in učno analitiko, izvedba pa lastnosti kraja, časovnega razporeda in hitrosti izvedbe vsebine, priznavanje znanj in spretnosti pa vključuje tako ocenjevanje znanja kot tudi priznavanje učnih dosežkov. Čeprav digitalne tehnologije po njihovem mnenju lahko podpirajo vsakega od teh procesov in tako omogočajo več prožnosti, je visoko šolstvo še vedno zelo previdno pri uporabi digitalnih tehnologij. Manj je težav pri zagotavljanju prožnosti dostopa do učnih gradiv in podpore pri študiju, precej težje pa je po njihovih ugotovitvah doseči prožnost pri ocenjevanju znanja in priznavanju znanj ter spretnosti.

Kot rečeno, prihaja tudi do drugačnih konceptualizacij posameznih kategorij prožnosti, npr. časa. Koncept časa v modelu Collisove, Moonena in Vingerhoetsove (1997) se zdi premalo kompleksen. Vključuje namreč le linearno pojmovanje realnega časa, ki je sicer v literaturi pogosto, a po ugotovitvah Duncheonove in Tirneyja (2013) neustrezno razlaga vlogo časa v učnem procesu. Predpostavlja namreč, da je čas omejena dobrina in da njegova razporeditev med učenjem na fakulteti in doma pomembno vpliva na doseganje učnih izidov. Linearna konceptualizacija časa po njunih ugotovitvah ne upošteva, da je čas tudi kulturno in družbeno pogojen ter da se zato naše percepcije časa ter odnos do njega lahko razlikujejo. Na količino časa, ki ga študent porabi za učenje, poleg že omenjenih vplivajo tudi ekonomski in tehnološki dejavniki. Kakovost časa, ki ga študent posveti učenju doma ali na fakulteti,

pa zna biti pomembnejša od količine porabljenega časa. Avtorja izpostavita tudi to, da sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije linearne koncepte časa postavljajo na glavo, saj posamezniku omogočajo, da zaporedje različnih opravil postavi drugače in tako briše meje med časom na fakulteti in časom doma oziroma prostim časom. Virtualni čas je večplasten ter manj obvladljiv in manj strukturiran, kar od študentov in učiteljev terja večopravilnost. Glede na to, da nekateri bolje delujejo v okolju, kjer stvari potekajo po nekem linearnem časovnem zaporedju, trk linearnega in virtualnega časa lahko povzroča trenja med tistimi, ki so časovno različno naravnani (Lee in Perry 2001). Primer alternativne konceptualizacije časa v izobraževalnem procesu nakazuje, da bi bilo treba tudi ostale kategorije prožnosti obravnavati kompleksneje, kot jih obravnava model prožnega učenja, ki so ga razvili Collisova, Moonen in Vingerhoetsova (1997).

Prožnost v strateških dokumentih slovenskega visokega šolstva

Tudi v Sloveniji se prožnost vedno pogosteje izpostavlja kot eno od vrednot in strateških ciljev visokošolskega izobraževanja tako na nacionalni ravni kot tudi na ravni posameznih univerz, vendar ni vedno jasno, kaj naj bi kot vrednota ali strateški cilj dejansko pomenila. Tako si bomo v tem delu prispevka približe ogledali rabo koncepta prožnosti v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (2011), ki je strateški dokument nacionalnega pomena, ter v strateških dokumentih treh slovenskih javnih univerz, ki so nastali kmalu po njenem izidu in veljajo še danes: v Strategiji Univerze v Ljubljani 2012–2020 (2012), Strategiji razvoja Univerze v Mariboru 2013–2020 (2013) in Srednjeročni razvojni strategiji Univerze na Primorskem 2014–2020 (2014).² Naš cilj je preučiti kontekste v teh dokumentih, kjer se prožnost pojavlja, in razjasniti pomene prožnosti, ki usmerjajo ali kako drugače določajo razvoj javnega visokega šolstva. Izhajamo namreč iz predpostavke, da so nacionalni in univerzitetni strateški dokumenti vir družbene moči ter vpliva in da zagotavljajo pogoje za izobraževanje ter s tem tudi konkretne pedagoške procese – tudi pogoje za prožnost učenja in poučevanja. Prav zato naj vsak strateški dokument upošteva tudi svoj vpliv ne samo na izobraževalni sistem, marveč tudi na študijske programe, učne načrte in pedagoške procese.

Prožnost se v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (2011) (odslej Resolucija) uporablja v različnih kontekstih in iz njih lahko

² Prispevek je nastal, preden so Univerze v Ljubljani, Mariboru in na Primorskem sprejele svoje nove strategije.

izluščimo več različnih pomenov.³ V poglavju 2.1 »Visokošolski sistem« (str. 4) je prožnost predstavljena kot eden od razlogov za uvajanje sprememb v binarnost univerzitetnih in strokovnih študijskih programov. V nadaljnjem besedilu se izkaže, da se prožnost dejansko ne dotika razmerja med univerzitetnimi in visokošolskimi strokovnimi študijskimi programi, ampak se nanaša na uvajanje strokovnih specializacij, ki so lahko samostojni visokošolski strokovni študijski programi druge stopnje ali le njihov del, lahko pa so tudi del »prožnih izobraževalnih poti«, ki na isti izobrazbeni ravni ponujajo dodatne kompetence in kvalifikacije tistim, ki imajo že zaključeno prvo stopnjo študija. »Prožne učne poti« Resolucija razume tudi kot način odpiranja dostopnosti visokega šolstva širši populaciji in priznavanja poprej pridobljenih znanj in kompetenc (str. 31). Resolucija posledično predvideva tudi prilaganje študijskih programov študentom in njihovim predhodno pridobljenim kompetencam tako z dolžino kot tudi z vsebino študijskega programa (str. 12). V poglavju o raznolikosti in različnosti visokega šolstva (str. 19–20) pa se izkaže, da je poleg odpiranja dostopnosti visokega šolstva cilj uvajanja »prožnih izobraževalnih poti« tudi zagotavljanje vseživljenjskega izobraževanja in prekvalifikacije zaposlenih, torej prožnosti delovne sile, ki jo zahteva neoliberalno gospodarstvo.

V poglavju o kakovosti in odgovornosti visokošolskih institucij Resolucija izpostavlja zahtevo po prožnosti, ki se kaže v večji izbirljivosti in interdisciplinarnosti študijskih programov (str. 21) in je rezultat usmerjenosti študijskih programov v učne izide ter v na študenta osredinjeno poučevanje. Zaradi internacionalizacije visokega šolstva se Resolucija zavzema tudi za večjo prožnost pri priznavanju v tujini pridobljenega izobraževanja, še posebej za namene zaposlovanja (str. 30).

Malo manj jasen je pomen prožnosti na mestu, kjer je govora o »fleksibilni izkušnosti« kadrov na visokošolskih institucijah. Skupaj z raznolikostjo kadrov ji Resolucija namreč pripisuje moč »varovanj[a] kakovosti institucij in omogočanj[a] odličnosti« (str. 6). Zdi se, da je potrebno »prožno izkušnost« razumeti kot spodbujanje Resolucije k večjemu prehajanju kadrov med visokošolskimi institucijami in odpiranju poti k izstopu nekaterih visokošolskih kadrov iz plačnega sistema javnih uslužbencev.

Ugotovimo lahko, da Resolucija koncept prožnosti povezuje z uvajanjem na študenta osredinjenega učenja in odpiranjem visokega šolstva študentom, ki so si nekatera znanja in kompetence že pridobili poprej ali jih prinašajo iz tujine, kar konceptu prožnosti daje pozitiven naboj in ustvarja pro-

³ Resolucija namesto prožnosti uporablja izraza fleksibilnost in fleksibilizacija.

stor za nekatere pozitivne spremembe slovenskega visokošolskega sistema. Zgornji primeri pa kažejo tudi to, da uvajanje teh sicer pozitivnih sprememb Resolucija obravnava z vidika njihove koristnosti za kapital. Tako se zdi, da je prožnost v visokošolskih strokovnih programih prve in druge stopnje le preteza za legitimiranje vpliva gospodarstva oziroma kapitala na visoko šolstvo. Boljša dostopnost visokega šolstva je lahko znak humanističnih vplivov in demokratizacije visokošolskega prostora, kot zatrjuje Kirkpatrickova (1997), vendar pa poudarjanje vloge učnih izidov in na študenta osredinjenega učenja ter prožnosti, ki je za to potrebna, v besedilnem kontekstu, ki opredeljuje vlogo gospodarstva v visokem šolstvu v strateškem dokumentu nacionalnega pomena, nedvomno nakazuje obravnavo visokošolskih institucij kot ponudnikov storitev in spreminjanje študentov v potrošnike visokošolskih storitev, kot opozarja Sappeyeva (2005). Ne smemo pozabiti, da je Resolucija nastala v času pospešenega odpiranja zasebnih visokošolskih institucij in prelivanja javnih sredstev za visoko šolstvo v roke zasebnikov, seveda na račun zmanjševanja financiranja javnega šolstva. Prav zaradi tega Resolucija prožnost kadrov visokošolskih institucij povezuje z večjo konkurenčnostjo visokošolskih institucij, saj se vse, tako javne kot tudi zasebne, potegujejo za javna sredstva iz istega vira. Višja kakovost visokega šolstva v takšnih razmerah je le slab izgovor. S spodbujanjem specializacije visokošolskih institucij Resolucija legitimira odpiranje novih, zasebnih specializiranih visokošolskih institucij, ki so se oblikovale še pred njeno objavo (več o tem v Močnik 2012). Vemo, da bi kakovost visokega šolstva lažje in hitreje zagotovili z boljšim financiranjem javnih visokošolskih institucij ter z ohranjanjem avtonomije javnih univerz. Prožno prehajanje učiteljev med visokošolskimi institucijami, ki ga Resolucija spodbuja, nekaterim učiteljem prinaša prekarnost in večjo socialno negotovost, drugim pa izhod iz javnega plačnega sistema in zaslužkarstvo. Obravnava koncepta prožnosti z družbenega vidika, za katero sta se zavzemali Kirkpatrickova (1997) in Sappeyjeva (1997), v Resoluciji tako potrjuje ugotovitve Močnika (2012), da Resolucija kot strateški dokument nacionalnega pomena dejansko le pomaga reproducirati kapitalistična produkcijska razmerja v visokem šolstvu.

V strateških dokumentih treh javnih univerz, ki so nastali po sprejetju Resolucije, odmevajo nekateri konteksti, v katerih Resolucija uporablja koncept prožnosti. Tako »Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020« (2012) izpostavlja odvisnost finančnega stanja univerze od stanja gospodarstva in poudarja, da se na finančno krizo gospodarstva »prožno« odziva tako, da ukinja nezanimive študijske programe, »ki ne prispevajo k narodni samobitnosti« (str. 9). Kaj ima narodna samobitnost opraviti z nezanimivimi študijskimi programi,

ni jasno, vendar je več kot očitno, da finančna stiska, ki sta jo gospodarska kriza in privatizacija visokega šolstva le povečali, javne univerze potiska v ukinjanje (običajno humanističnih) študijskih programov z manj številčnim vpisom, ki so za gospodarstvo od nekdaj nezanimivi.

Strategija Univerze v Ljubljani prožnost izpostavlja tudi v delu o kadrih: »prožne izkušnje kadrov« interpretira kot spodbujanje konkurenčnosti zaposlenih, odpiranje razpisov delovnih mest akademikom z drugih institucij kot tudi strokovnjakom iz prakse. Prožnost v kombinaciji pedagoškega, raziskovalnega, razvojnega in organizacijskega dela pa se omenja tudi kot rešitev pri »zagotavljanju izpolnjevanja delovnih obveznosti zaposlenih« (str. 18). Prožni morajo biti torej zaposleni na univerzi in se prilagajati vedno manj ugodnim in čedalje negotovejšim delovnim pogojem za razliko od tistih z drugih visokošolskih institucij in »iz prakse«, ki pa se jim odpira vrata.

»Srednjeročna razvojna strategija Univerze na Primorskem 2014–2020« (2014) prožnost prepozna kot priložnost za prilagajanje na spremembe v zunanjem okolju in jo povezuje tudi z inovativnimi metodami poučevanja, ki naj bi omogočale prilagajanje učnega procesa študentom in s tem nudile nova znanja za razvoj širše družbe ter tudi za potrebe trga dela. S prožnimi oblikami podajanja znanja naj bi se univerza odzivala tudi na potrebe ciljnih skupin odraslih, ki v okviru vseživljenjskega učenja iščejo dodatne kvalifikacije na univerzi (str. 27). S konceptom prožnosti tako v svojem strateškem dokumentu Univerza na Primorskem izpostavi pedagoške vidike prožnosti, ki služijo razvoju znanja in širši družbi, vendar pogojev za pedagoško prožnost ne določi. Prepozna pa vlogo prožnosti pri zagotavljanju delovanja kapitala in ga seveda pri tem podpira tudi z zagotavljanjem dodatnih kvalifikacij zaposlenim.

»Strategija razvoja Univerze v Mariboru 2013–2020« (2013) prožnosti ne omenja, kljub temu pa v besedilu lahko zasledimo vsebine, na katere se navezuje prožnost v Resoluciji: priznavanje kompetenc »za potrebe zaposlovanja na skupnem trgu delovne sile« (str. 4) namesto večje konkurenčnosti zaposlenih govori o »notranj[i] izbira[nost][i] ter večj[em] izkorist[ku] razpoložljivih človeških virov« (str. 5). Strategija tako jasno izrazi svojo zavezanost nacionalnim smernicam in standardom ter razvoju vseživljenjskega učenja, zagotavljanju konkurenčnosti in učinkovitosti, tako kot tudi Univerza v Ljubljani in Univerza na Primorskem, le da to stori brez sklicevanja na prožnost. Strateški dokumenti slovenskega visokega šolstva tako koncept prožnosti najpogosteje uporabljajo za legitimiranje sprememb, ki univerzam jemljejo njihovo avtonomijo, jih podrejajo interesom kapitala in reproducirajo kapitalistična produkcijska razmerja v visokem šolstvu.

Zaključek

S predstavitvijo družbeno-političnih, ekonomskih in tehnoloških dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje in udejanjanje prožnega izobraževanja v praksi, z razmejitvijo prožnega učenja in poučevanja od sorodnih izrazov, s predstavitvijo modelov prožnega učenja in poučevanja na ravni pedagoškega procesa in z analizo nekaterih strateških dokumentov slovenskega visokega šolstva smo želeli postaviti izhodišča za kritično razpravo o vlogi prožnega učenja in poučevanja v visokem šolstvu.

Pregled literature je pokazal, da je prožno učenje in poučevanje odraz neoliberalnih družbeno-gospodarskih razmer, ki spodbujajo globalizacijo in vedno večjo tržno usmerjenost visokega šolstva, kar negativno vpliva na avtonomijo univerz in jih potiska v medsebojni konkurenčni boj (Kirkpatrick 1997; Sappey 2005). Do sprememb pa posledično prihaja tudi znotraj univerz. Zaradi vedno večje potrebe po racionalizaciji delovanja in nižanju stroškov izobraževanja na študenta prihaja do večje delovne obremenjenosti in hkrati tudi do večje socialne negotovosti visokošolskih učiteljev na eni strani ter do negativnega vpliva na standarde in kakovost pedagoškega procesa na drugi (Bigum in Rowan 2004; Tucker in Morris 2011). S spreminjanjem družbeno-ekonomskega in tehnološkega okolja se pospešeno spreminja tudi profil študentov, ki vstopajo v visokošolski izobraževalni sistem (Orr idr. 2019). Študenti vedno pogosteje pričakujejo, da bodo imeli izbiro pri načinu študija, času vstopa v visoko šolstvo, tempu študija, vsebinah in da se jim bodo predhodno pridobljena znanja ter spretnosti priznala. Zaradi okorelosti visokošolskega sistema pa se univerze počasi odzivajo na te nove spremembe in zahteve potencialnih študentov ter trga dela.

Ugotavljamo tudi, da obstajajo različna pojmovanja prožnosti, ki se pogosto prekrivajo z učenjem na daljavo, odprtim učenjem in učenjem z digitalnimi učnimi tehnologijami (Bergamin idr. 2012; Li in Wong 2018). Prožno učenje in poučevanje pa ima tudi manj transparentne pomena, kar povzroča dodatne zaplete pri iskanju njegovega pomena (Kirkpatrick 1997).

Značilnosti prožnega učenja in poučevanja na ravni pedagoškega procesa literatura (npr. Collis in Moonen 2001; Li in Wong 2018; Tucker in Morris 2011) najpogosteje opredeljuje s pomočjo različnih kategorij, kot so npr. čas, vsebina, dostopnost, pedagoški pristopi k poučevanju in izvedba. Prožno učenje in poučevanje se lahko definira tudi z vidika načrtovanja izvedbe predmetov in medosebnega odnosa med študenti ter učitelji (de Boer in Collis 2005). Zadržne čase pa se uveljavlja tudi opredelitev prožnosti kot kombinacije prožnosti pri določanju vsebine študijskega programa, izvedbe pedagoškega pro-

cesa ter ocenjevanja in priznavanja znanj ter spretnosti (Orr, Weller in Farrow 2019). Slaba stran konceptualizacij prožnega učenja in poučevanja z modeli pa je v tem, da se posamezne kategorije prožnosti prepogosto obravnava poenostavljeno (Duncheon in Tierney 2013; Lee in Perry 2001). Takšen parcialni pogled ne dovoljuje, da bi prožnost učenja in poučevanja obravnavali v vsej njeni kompleksnosti, in omejuje našo zaznavo sprememb v širšem okolju ter v profilih študentov.

Stanje na področju prožnega učenja in poučevanja v slovenskem visokošolskem izobraževanju smo preučili v strateških dokumentih visokega šolstva. Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 prožnost visokošolskih institucij z ene strani povezuje z uvajanjem na študenta osredinjenega učenja in priznavanjem poprej pridobljenih znanj in spretnosti, z druge strani pa z ustvarjanjem pogojev za tržne odnose v visokem šolstvu, v katerih imajo študenti vlogo potrošnikov visokošolskih storitev, visokošolske učitelje pa potiskajo v socialno negotovost in prekarnost.

Konceptualizacija prožnosti v Resoluciji se odraža tudi v strategijah vseh treh javnih univerz v Sloveniji. Te razloge za prožnost vidijo v spremembah širšega okolja, večji potrebi po priznavanju znanj in spretnosti ter vseživljenjskem učenju. Prožnost se v teh dokumentih omenja tudi z novimi inovativnimi metodami poučevanja, ki pa niso opredeljene, ter z ukinjanjem manj številčnih študijskih programov. Prožnost pričakujejo tudi od visokošolskih učiteljev zaradi večje konkurenčnosti univerze, ki naj bi se tako odzivala na spremenjene pogoje delovanja. Preučevani strateški dokumenti pomen prožnosti dejansko reducirajo na vseživljenjsko učenje, priznavanje znanj in spretnosti ter deloma prožne metode poučevanja. Tako ne kažejo zavedanja, da postavljajo pogoje za udeležanje prožnosti v pedagoških procesih. Bolj poudarjeni so pomeni prožnosti, ki jih Kirkpatrickova (1997) izpostavlja kot netransparentne: večja konkurenčnost visokega šolstva in univerz ter večja učinkovitost visokošolskih učiteljev in visokošolskega izobraževanja. Strateški dokumenti slovenskega visokega šolstva torej kažejo prvenstveno skrb za postavljanje pogojev za sistemsko prožnost visokega šolstva, ki sledi zahtevam neoliberalnega kapitala, zmanjšuje avtonomijo univerz in vpeljuje prekarnost visokošolskih učiteljev.

Dokler nacionalni in univerzitetni strateški dokumenti ne bodo izhajali iz pedagoške prožnosti in tega, kako študenti in učitelji prožnost doživljamo v praksi, ne bodo mogli ustvariti pogojev za učinkovito prožno učenje in poučevanje. Prožno učenje in poučevanje ostaja le leporečjenje, ki zakriva procese uvajanja sistemskih sprememb visokega šolstva, ki z demokratičnimi in s humanističnimi cilji ter ideali univerz nimajo veliko skupnega. Glede na to, da

so sedaj v pripravi nove strategije tako na nacionalni kot tudi na univerzitetni ravni, sta na mestu kritičen razmislek in razprava o tem, kaj prožno učenje in poučevanje dejansko pomeni, kakšna je njegova vloga v visokošolskem izobraževanju in kako bi lahko z njim prispevali k zagotavljanju odprteje in humanejše družbe.

Literatura

- Barnett, R. 2014. »Conditions of Flexibility: Securing a More Responsive Higher Education System.« *Advance HE*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/conditions-flexibility-securing-more-responsive-higher-education-system>.
- Bergamin, B., E. Werlen, E. Siegenthaler in S. Ziska. 2012. »The Relationship between Flexible and Self-Regulated Learning in Open and Distance Universities.« *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 13 (2): 101–123.
- Bigum, C., in L. Rowan. 2004. »Flexible Learning in Teacher Education: Myths, Muddles and Models.« *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 32 (3): 213–226.
- Casey, J., in P. Wilson. 2005. *A Practical Guide to Providing Flexible Learning in Further and Higher Education*. Glasgow: Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland.
- Collis, B., in J. Moonen. 2001. *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations*. Abingdon: Kogan Page.
- Collis, B., in M. van der Wende, ur. 2002. »Models of Technology and Change in Higher Education: An International Comparative Survey on the Current and Future Use of ICT in Higher Education: Report.« <https://ris.utwente.nl/ws/files/5153622/ictrapport.pdf>.
- Collis, B., J. Moonen in J. Vingerhoets. 1997. »Flexibility as a Key Construct in European Training: Experiences from the TeleScopia Project.« *British Journal of Educational Technology* 28 (3): 199–217.
- de Boer, W., in B. Collis. 2005. »Becoming More Systematic About Flexible Learning: Beyond Time and Distance.« *ALT-J, Research in Learning Technology* 13 (1): 33–48.
- Duncheon, J. C., in W. G. Tierney. 2013. »Changing Conceptions of Time.« *Review of Educational Research* 83 (2): 236–272.
- Khan, B. H. 2007. »Flexible Learning in an Open and Distributed Environment.« *V Flexible Learning in an Information Society*, ur. B. H. Khan, 1–17. Hershey, PA: Information Science Pub.
- Kirkpatrick, D. 1997. »Becoming Flexible: Contested Territory.« *Studies in Continuing Education* 19 (2): 160–173.
- Lee, H., in M. Perry. 2001. »Contextualising Virtuality: Polychronicity and Multipresence.« Prispevek predstavljen na International Conference on Spacing

- and Timing: Rethinking Globalization & Standardization, Palermo, Italija, 1.–3. november.
- Li, K. C., in B. T. M. Wong. 2018. »Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning.« *V Innovations in Open and Flexible Education*, ur. K. C. Li, K. S. Yuen in B. T. M. Wong, 3–13. Education Innovation Series. Singapur: Springer.
- Močnik, R. 2012. »Konec univerze, zmaga visokega šolstva. bo teorija ostala brez institucionalne podpore?« *V (Pre)drzna Slovenija*, ur. I. Ž. Žagar in A. Korsika, 43–71. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Naidu, S. 2017. »Openness and Flexibility Are the Norm, but What Are the Challenges?« *Distance Education* 38 (1): 1–4.
- Nikolova, I., in B. Collis. 1998. »Flexible Learning and Design of Instruction.« *British Journal of Educational Technology* 29 (1): 59–72.
- Orr, D., M. Lübcke, P. Schmidt, M. Ebner, K. Wannemacher, M. Ebner in D. Dohmen. 2019. »AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse Zu Einer Hochschullandschaft in 2030.« Arbeitspapier 42, Geschäftsstelle Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Hauptstadtbüro, Berlin.
- Orr, D., M. Weller in R. Farrow. 2019. »How Is Digitalisation Affecting the Flexibility and Openness of Higher Education Provision? Results of a Global Survey Using a New Conceptual Model.« *Journal of Interactive Media in Education* 1. <https://doi.org/10.5334/jime.523>.
- Peters, J., R. Fellows, V. Festa, I. Husn, M. Murji, Z. Robinson, M. Smitten, E. Treacy in H. Wynde. 2016. »Student-Researched Case Studies of Flexible Learning to Support Flexible Learners.« Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/student-researched-case-studies-flexible-learning-support-flexible-learners>.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 41. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-1974>.
- Rumble, G. 1989. »'Open Learning,' 'Distance Learning,' and the Misuse of Language.« *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 4 (2): 28–36.
- Sappey, J. 2005. »The Commodification of Higher Education: Flexible Delivery and Its Implications for the Academic Labour Process.« *V Reworking Work: AIRAANZ; Proceedings of the 19th Conference of the Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand*, ur. M. Baird, R. Cooper in M. Westcott, 495–502. Sydney: Association of Industrial Relations Academics of Australia and New Zealand.
- Tucker, R., in G. Morris. 2011. »Anytime, Anywhere, Anyplace: Articulating the Meaning of Flexible Delivery in Built Environment Education.« *British Journal of Educational Technology* 42 (6): 904–915.

- Univerza v Ljubljani. 2012. »Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020: ›Odlični in ustvarjalni.« https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/STRATEGIJA%20UL%202012_2020_23%2010%2012.pdf.
- Univerza v Mariboru. 2013. »Strategija razvoja Univerze V Mariboru 2013–2020: ustvari si prihodnost!« <https://www.um.si/kakovost/reakreditacija/Documents/Strategija%20razvoja%20UM%202013-2020.pdf>.
- Univerza na Primorskem. 2014. »Srednjeročna razvoja strategija Univerze na Primorskem 2014–2020.« Univerza na Primorskem, Koper.
- . 2017. »UP: 8. Rektorska konferenca Republike Slovenije in okrogla miza (Portorož, 17. maj 2017).« <https://youtu.be/u3izbHEljDc>.
- van den Brande, L. 1993. *Flexible and Distance Learning*. Chichester: Wiley.

Meanings of Flexibility in Higher Education

Flexibility has been highlighted as a strategic goal in higher education at the national level as well as at university and faculty levels. What flexibility in these contexts actually means is less clear since the concept has been used with different meanings and for achieving different goals. Flexible higher education is, namely, a social phenomenon that is affected by social, economic and technological changes. Based on recent research on flexible learning, this study aims to review the different conceptualisations of flexibility in higher education and to analyse their use in the strategic documents on Slovenia's higher education. The ways in which flexibility is used in these documents reveal a range of different meanings of flexibility and the goals that higher education institutions seem to be trying to achieve with them, as well as some of the problems that have emerged as a result.

Keywords: flexibility, flexible learning and teaching, forms of flexibility, higher education

Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja v Sloveniji

Maja Mezgec

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

maja.mezgec@pef.upr.si

Namen prispevka je preučiti profesionalni razvoj visokošolskega učitelja v Sloveniji, predvsem z vidika uvajanja in usposabljanja za pedagoško delo. Preučiti želimo, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu ter kako se pedagoška usposabljanja umeščajo v profesionalni razvoj visokošolskega učitelja v Sloveniji. Ob tem upoštevamo širši evropski visokošolski prostor, EHEA, kjer se v zadnjih desetletjih pripisuje večji pomen kakovosti visokošolskega poučevanja. Vprašanje kakovosti poučevanja in izobraževalnega procesa se vpenja v sam koncept kakovosti univerze, zaradi česar pedagoška usposobljenost visokošolskih učiteljev pridobiva na pomenu.

Ključne besede: visokošolski učitelj, profesionalni razvoj visokošolskih učiteljev, visokošolska didaktika

Uvod

Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja¹ je ključen dejavnik zagotavljanja kakovosti pedagoškega dela (Mezgec 2020). V pričujočem prispevku svojo pozornost usmerjamo v slovenski prostor in analizo urejenosti tega področja na štirih slovenskih javnih visokošolskih zavodih, ob upoštevanju umeščenosti slovenskih univerz v skupni evropski visokošolski prostor – EHEA. V evropskem visokošolskem prostoru prihaja v zadnjih desetletjih v ospredje vprašanje kakovosti visokošolskega poučevanja, ki se vpenja v sam proces kakovosti univerze, zaradi česar pedagoška usposobljenost visokošolskih učiteljev pridobiva vedno večji pomen (Evropska komisija 2013, Rutar 2011; Aškerc in Kočar 2015). Kljub temu pa ima za razvoj akademske kariere v Sloveniji, podobno kot v številnih evropskih državah, večjo težo raziskovalno delo (Aškerc in Kočar 2015; Zgaga 2017).

¹ V besedilu so termini »visokošolski učitelj«, »univerzitetni učitelj« in »akademik« uporabljeni kot sinonimi ne glede na razlike, ki so možne v posameznih izobraževalnih sistemih. Podobno so kot sinonimi uporabljeni termini »visokošolsko izobraževanje«, »univerzitetno izobraževanje«, »terciarno izobraževanje« in »akademsko izobraževanje«.

Univerze od nekdanj razvijajo svoje dvojno poslanstvo: raziskovanje in izobraževanje. Posledično je visokošolski učitelj razpet med raziskovalnim in pedagoškim delom. Ti dve vlogi se prepletata in dopolnjujeta: da nekdo postane visokošolski učitelj, mora izkazovati znanstveno uspešnost s svojim raziskovalnim delom, obenem pa tudi ustrezno pedagoško usposobljenost, ki naj bi jamčila ustrezen razvoj znanja (Mezgec 2020). Visokošolski učitelj je torej strokovnjak s širokim naborom kompetenc. Deluje pa v okolju, ki se naglo spreminja: spreminja se raziskovalno delo, h kateremu so bistveno prispevali tehnološki razvoj, njegove aplikacije na raziskovalno delo in uporaba IKT. Spreminja pa se tudi pedagoško delo. Z vidika pedagoškega dela imajo danes visokošolski učitelji opravka z večjim številom študentov, ki so zelo raznoliki. Visokošolsko izobraževanje ni več elitno izobraževanje (Jelenc Krašovec 2003) peščice nadarjenih študentov (Marentič Požarnik 2009). Ena od posledic povečanega števila študentov, ki vodi v t.i. masifikacijo univerzitetnega študija, je, da ob vpisu številni študenti razpolagajo z raznolikim kulturnim, socialnim in intelektualnim kapitalom ter predznanjem (Forsyth in Furlong 2003).

Med ključne spremembe, s katerimi se pri svojem pedagoškem poslanstvu sooča univerza, prištevamo torej vse večjo raznolikost študentov, ki še zdaleč ne sestavljajo več homogene skupine s skupnim socialnim in kulturnim kapitalom ter podobnimi predznanji; študenti so lahko včasih obravnavani kot uporabniki storitev, ki imajo svoje zahteve in pričakujejo določene storitve, pa tudi kot neposredni financerji, kajti število študentov posredno ali neposredno vpliva na prihodke visokošolskih zavodov; pojavljajo se večja pričakovanja študentov po vključevanju strokovnih vsebin v vse študijske programe ter inovativni in drugačni modeli poučevanja ter učenja, vključno z uporabo IKT (Bucklow in Clark 2000).

Tudi evropski visokošolski prostor so v preteklih letih zaznamovale globoke spremembe: rast števila študentov, diverzifikacija programov izobraževanja in institucij, ki izvajajo programe, bolonjska reforma, strukturne spremembe nacionalnih sistemov, tudi na področjih financiranja, vzpostavljanja in zagotavljanja kakovosti. Z novimi izzivi se sooča akademsko osebje, ki je med svojim delom vseskozi vpeto v omenjene spremembe (Eurydice 2017). Navedenim spremembam gre dodati še učenje, podprto z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), kar visokošolske učitelje postavlja v položaj, ko potrebujejo nova znanja in pedagoške kompetence (Fraser, Greenfield in Pancini 2017). Potreba po IKT-kompetencah za izobraževanje na daljavo je bila še bolj občutena med epidemijo bolezni covid-19. Številne univerze so se znašle v situaciji, ko so zaradi neugodne epidemiološke slike in ukrepov za

preprečitev okužb izvedbo pedagoškega procesa v celoti, ali skoraj v celoti, prenesle na splet.

Namen prispevka je preučiti profesionalni razvoj visokošolskega učitelja v Sloveniji, predvsem z vidika uvajanja in usposabljanja za pedagoško delo. Preučiti želimo, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu ter kakšno veljavo/težo ima profesionalni razvoj visokošolskega učitelja na pedagoškem področju v primerjavi z znanstveno-raziskovalnim delom na javnih univerzah.

Profesionalni razvoj (visokošolskega) učitelja

Pri oblikovanju definicije profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja bomo izhajali iz definicije profesionalnega razvoja učitelja nasploh, saj je med profesionalnim razvojem učitelja in visokošolskega učitelja veliko vzporednic, resda pa tudi nekaj pomembnih razlik (Mezgec 2020). Med razlikami velja navesti, da delujeta v različnih sistemih, ki imata drugačno ureditev, in da ima visokošolski učitelj dve vlogi oziroma da se vzporedno razvija na dveh ravneh, ki se prepletata: v vlogi raziskovalca in vlogi učitelja. Vendar pa primerjalne analize kažejo, da je v številnih sistemih poudarek predvsem na raziskovalnem delu in znanstvenih dosežkih ter v manjši meri na poučevanju (Evropska komisija 2013; Eurydice 2017), kar posledično pomeni, da ima za razvoj kariere večjo težo odličnost na raziskovalnem področju kot na pedagoškem.

Pri pedagoškem delu pa je mogoče zaslediti vrsto vzporednic med profesionalnim razvojem visokošolskega učitelja in učitelja na nižjih stopnjah izobraževanja (Mezgec 2020). Prvič, gre za vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh; Obranova in Ivanuš Grmekova (2010) trdita, da je pri učitelju profesionalni razvoj stalen proces skozi vsa obdobja njegove poklicne poti. Drugič, učiteljev profesionalni razvoj pomembno vpliva na kakovost učenja in poučevanja (Obran in Ivanuš Grmek 2010; Čepič in Kalin 2019). Obema je skupno tudi, da pozitivna klima delovnega okolja pripomore k učinkovitejšemu profesionalnemu in osebnostnemu razvoju (Obran in Ivanuš Grmek 2010).

Profesionalni razvoj visokošolskega učitelja je torej vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh (Makovec 2018; Cencič 2011). Beijaard, Verloop in Vermunt (2000) v pedagoškem delu visokošolskih učiteljev prepoznavajo tri dimenzije: predmetno, didaktično in pedagoško. Pri prvi je poudarek na poznavanju predmetnega področja in pri univerzitetnih učiteljih ta dimenzija zajema znanstveno-raziskovalno delo s predmetnega področja. Druga dimenzija zadeva strokovno znanje s področja didaktike (Beijaard, Verloop in Vermunt 2000) oziroma vodenje učnih procesov in ustvarjanje učnih okolij. Tre-

tja pa se nanaša na ekspertno znanje s področja pedagogike, ki pokriva področje odnosov, vrednot, morale in čustev.

V tradicionalnem modelu univerze je bilo samo po sebi umevno, da so visokošolski učitelji z učenci zmožni deliti svoje znanje, do katerega so prišli z znanstveno-raziskovalnim delom. Na podlagi svojega znanstvenega delovanja so bili vključeni tudi v pedagoški proces. Vendar je bil ta model primeren za manjše, homogene skupine študentov, ki so imele dostop do visokošolskega izobraževanja. V današnjem času pa se kaže kot zastarel in neprimeren za večje število študentov, ki vstopajo v visokošolsko izobraževanje in so obenem zelo raznoliki (Bucklow in Clark 2000) na področjih predznanja, kulturnega in socialnega kapitala, motivacije in zmožnosti za uspešen študij.

Doktorski študij kot začetek poklicne poti visokošolskega učitelja

Podobno kot v večini držav se tudi v Sloveniji po bolonjski reformi akademska kariera začenja z doktorskim študijem (Eurydice 2017).² Poročilo Eurydicea (Eurydice 2017), ki vključuje pregled podatkov o zahtevani izobrazbi akademskega osebja, postopku zaposlovanja in delovnih pogojih, zunanjem zagotavljanju kakovosti in osrednjih nacionalnih strategijah internacionalizacije v 35 državah, kaže, da je doktorski študij pogoj za pridobitev akademskega naziva, ki kandidatu odpira pot v akademske vode. Tudi v evropskih izhodiščih za skupen okvir razvoja znanstvene kariere (Directorate General for Research & Innovation of the EC 2011) je doktorski študij postavljen v izhodišče oziroma začetek karierne poti raziskovalca. V sistemih, kjer doktorat ni formalno obvezna kvalifikacija za vse kategorije akademskega osebja, je vseeno pomemben element za napredovanje v akademski karieri. Tako lahko upravičeno trdimo, da je doktorski študij vstopni pogoj za razvoj akademske poklicne poti.

Po bolonjski reformi traja doktorski študij vsaj tri leta (180 ECTS)³ in ima dvojno funkcijo, saj naj bi po svoji namembnosti zadostil dvema potrebama: pomenil naj bi obdobje usvajanja visokospecializiranega znanja prek znanstveno-raziskovalnega dela, sočasno pa tudi prvi korak na akademski poti (Eurydice 2017).

Povezava med doktorskim študijem in neposredno pripravo na pedagoško delo visokošolskega učitelja pa ni tako izrazita. Samo v nekaterih drža-

² Izjemo predstavlja profesionalna pot višjega predavatelja in predavatelja na visokošolskih strokovnih programih, za kar se na zahteva doktorski naziv.

³ ECTS (European Credit Transfer System) je enotno merilo za kreditne točke, ki so namenjene vrednotenju časovne obremenitve povprečnega študenta s študijem za dosego predvidenih učnih dosežkov.

vah predpisi določajo, da je pedagoška praksa obvezen del doktorskih študijskih programov. Poleg tega – kadar predpisi določajo obvezno pedagoško prakso – velja ta obveza zgolj za nekatere kategorije doktorskih kandidatov (Eurydice 2017). Vseeno pa podatki omenjene raziskave kažejo, da *de facto* velik del doktorskih študentov sodeluje v pedagoškem procesu, pa čeprav to ni del obveznega usposabljanja in izobraževanja v doktorskih programih. V nekaterih državah imajo tudi formalno urejeno delovno mesto asistenta, kar velja tudi za Slovenijo.

Če je jedro doktorskega študija priprava na znanstveno-raziskovalno delo, sočasno pa je doktorski naziv pogoj za začetek akademske poti, se postavlja vprašanje, v kolikšni meri doktorski študij usposablja kandidate tudi za pedagoško delo, ki je del obveznosti visokošolskega učitelja. Zanima nas, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu v začetni fazi kariere.

Ugotovitve raziskave Eurodoc 2011, ki je potekala v 12 evropskih državah, pričajo, da ob začetku doktorskega študija večji delež doktorskih študentov meni, da nimajo ustreznih kompetenc za poučevanje. Velik del jih omenja, da med doktorskim študijem niso pridobili pedagoških izkušenj in da niso zadovoljni z lastnimi pedagoškimi kompetencami (Ates in Brechelmacher 2013). Ob oziroma po doktorskem študiju pa so za karierni razvoj pomembne še druge spremenljivke, kot so mentor, intelektualna podpora, ki jo doktorski študent dobi med študijem, kakovost doktorske disertacije, objave, udeležba na konferencah, mednarodne reference, mreženje ipd. (Kwiek in Antonowicz 2015 v Eurydice 2017).

Podatki o Sloveniji, zbrani v mednarodni raziskavi mreže APIKS – Akademski poklic v družbi znanja (Flander, Klemenčič in Kočar 2020), nakazujejo na tri najpogostejše oblike začetka akademske poti, in sicer: mladi raziskovalec, asistent in doktorand, ki pride od zunaj. V prvem in drugem primeru velja, da ima mentor veliko težo, saj je od njegovega mesta v hierarhiji ustanove in neformalnega vpliva odvisno, ali bo kandidat imel realne možnosti akademske kariere v domači ustanovi (Flander, Klemenčič in Kočar 2020). Vplivni mentorji svoje varovance ustrezno pripravijo na akademsko kariero in jim svetujejo, kako si zagotoviti pogoje, da pridobijo ustrezno akademsko mesto. Te dinamike so v Slovenskem visokošolskem prostoru, ki ga zaznamuje visoka stopnja akademske homogenosti⁴ (Klemenčič in Zgaga 2015 v Flander, Kle-

⁴ Zaposlitvena politika, da se doktorande zaposli na dotični fakulteti, kjer so doktorirali, kar je delno ovira mobilnosti akademskega osebja po državi (Klemenčič in Zgaga 2015 v Flander, Klemenčič in Kočar 2020, 24).

meničič in Kočar 2020), zelo prisotne. Če je za mladega raziskovalca značilno, da je vključen predvsem v raziskovalno delo in svoj čas prvenstveno namenja pripravi doktorske disertacije, je asistent vključen predvsem v pedagoško delo. S poučevanjem je obremenjen deset in več ur tedensko. V tretjem primeru gre tako za kandidate, ki prihajajo iz neakademskega okolja, kot za doktorande, ki so doktorski naziv pridobili v tujini.

Tako v Sloveniji kot širše v evropskem visokošolskem prostoru velja, da doktorskemu študiju sledi negotovo obdobje, med katerim kandidati poglobijo svoje znanstveno-raziskovalno delo, se usmerijo v poučevanje na visokošolski ravni ali oboje (Eurydice 2017). Obdobje negotovosti in prekarnege dela lahko traja različno dolgo, odvisno tudi od nacionalne zakonodaje in predpisov glede zaposlovanja akademskega osebja. V nekaterih državah je nadaljnji zakonski pogoj za prvo zaposlitev na delovnem mestu akademskega učitelja habilitacija, ki predvideva dodatno znanstveno-raziskovalno delo, objave in preizkusno predavanje, usposobljenost kandidata pa preverjajo zunanji strokovnjaki (Eurydice 2017).

V Sloveniji to področje urejajo Zakon o visokem šolstvu (v nadaljevanju ZViS) ter interni akti visokošolskih zavodov – merila za izvolitev v nazive. ZViS določa, da so visokošolski učitelji docent, izredni profesor in redni profesor ter lektor (52. člen), med pogoji za izvolitev pa navaja, da je lahko v naziv docenta, izrednega profesorja in rednega profesorja izvoljen, kdor ima doktorat znanosti in preverjene pedagoške sposobnosti (55. člen). Podrobnejša določitev postopka za izvolitev v nazive pa je prepuščena visokošolskim zavodom (57. člen). Svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (v nadaljevanju NAKVIS) je opredelil Minimalne standarde za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih (2010). Ob upoštevanju minimalnih standardov NAKVIS-a je vsaka slovenska javna univerza oblikovala interne pravne akte, merila za izvolitve nazive, v katerih so navedeni postopki natančneje opredeljeni. V merilih so opredeljeni elementi, ki konstituira pedagoško usposobljenega visokošolskega učitelja kot tudi način izkazovanja pedagoške usposobljenosti ob prvi izvolitvi v naziv (Bajželj 2020). Poleg pedagoške usposobljenosti morajo kandidati izkazovati ustrezno usposobljenost za znanstveno-raziskovalno in strokovno delo. Vsem štirim javnim visokošolskim zavodom⁵ je skupno, da ob prvi izvolitvi v naziv visokošolskega učitelja kandidat pedagoško usposobljenost izkazuje s preizkusnim predava-

⁵ Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije Novo Mesto.

njem.⁶ Na Univerzi na Primorskem pa so kandidati poleg preizkusnega predavanja zavezani opraviti tudi pedagoško-andragoško izobraževanje ali pa morajo izkazovati pedagoško usposobljenost z izvajanjem vaj v obdobju enega študijskega leta (»Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem« 2018, 19. člen). S sistematičnim internim izvajanjem pedagoško-andragoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev je Univerza na Primorskem začela v študijskem letu 2010/2011 (Rutar 2011). Na osnovi navedenega lahko ugotovimo, da se – razen na Univerzi na Primorskem, kjer se izrecno zahteva pedagoško-andragoško usposabljanje pred prvo izvolitvijo v naziv – predpostavlja, da je visokošolski učitelj ustrezno izhodiščno usposobljenost za pedagoško delo pridobil že pred prvo izvolitvijo v naziv. Izkazuje pa jo tudi s preizkusnim predavanjem.

Če ta podatek primerjamo z zahtevami po usposabljanju za učitelje na nižjih ravneh izobraževalnega sistema, ugotovimo nekaj neskladij. Vzgojitelj predšolske vzgoje se za opravljanje vzgojno-izobraževalnega dela na visokošolski ravni izobražuje tri leta, učitelj razrednega pouka pet let, visokošolski učitelj pa mora po magistrskem študiju opraviti triletni doktorski študij, v katerem niso predpisane pedagoško-andragoške vsebine, mora pa ob začetku svoje poklicne poti izkazovati pedagoško usposobljenost, za katero ni točno predpisanega izobraževanja (z izjemo Univerze na Primorskem in delno Fakultete za informacijske študije v Novem mestu).⁷ Dalje kolektivna pogodba učiteljev in vzgojiteljev določa pravico pedagoškega osebja do petih dni nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na leto oziroma do 15 dni v treh letih (Eurydice 2021). Lahko bi sklepali, da se na nižjih ravneh zahteva certificirano znanje in kompetence za poučevanje, na najvišji stopnji izobraževanja pa se zahteve urejajo drugače oziroma je preizkusno predavanje zadosten element za izkazovanje začetne pedagoške usposobljenosti visokošolskega učitelja. Opisana situacija je posledica dejstva, da ima visokošolska kultura jasna pravila obnašanja in vedenjske kodekse, ki se ohranjajo in prenašajo na mlajše generacije visokošolskih učiteljev (Kump 1994). Mlajši učitelji sledijo zgledu starejših sodelavcev, vendar se postavlja vprašanje, ali razpolagajo z ustreznim znanjem, da bi presodili, ali ti pedagoški pristopi odgovarjajo na potrebe sodobnih visokošolskih sistemov in pristopov. Drugi element, ki ga

⁶ Merila Fakultete za informacijske študije Novo Mesto sicer predvidevajo ali preizkusno predavanje ali ustreznost dokazila o pedagoško-andragoškem usposabljanju.

⁷ Na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu mora kandidat pred prvo izvolitvijo v naziv izkazovati pedagoško usposobljenost s preizkusnim predavanjem ali z ustreznimi dokazili o opravljenem pedagoško-andragoškem usposabljanju (»Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Fakultete za informacijske študije v Novem mestu« 2014, 11. člen).

je potrebno upoštevati pri usposabljanju visokošolskih učiteljev, je, da kandidati niso tako številni; ne gre torej za množičen pojav, kot npr. usposabljanje za učitelje razrednega pouka ali vzgojitelje za predšolsko vzgojo, ampak za nižje število kandidatov, pri katerem je možno individualno mentoriranje mladih kandidatov. V kontinuiteti, ki naj bi se začela z delom asistenta in nadaljevala s preходом na delovno mesto visokošolskega učitelja, preizkusno predavanje predstavlja formalno demonstriranje usvojenih kompetenc in formalni zaključek začetnega usposabljanja. Težko bi si razlagali, da je preizkusno predavanje postavljeno kot izhodiščna točka usposabljanja za pedagoško delo, saj po izvedenem preizkusnem predavanju ni predvidena neka kontinuiteta v smislu povratnega informiranja, mentoriranja, nadgrajevanja kompetenc za poučevanje in institucionalne podpore za izboljšanje lastnega pedagoškega dela. Druga možna interpretacija pa je, da je v visokem šolstvu težišče na usposobljenosti za raziskovalno delo, zato se pedagoški usposobljenosti kandidatov ne pripisuje tolikšne teže in posledično proces profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja ni jasno začrtan.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje⁸ kot dejavnik profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev

Slovenski visokošolski zavodi so del evropskega visokošolskega prostora (EHEA), zato sledijo standardom in načelom tako na nacionalni kot na evropski ravni (Baželj, 2020). Z namenom, da bi oblikovali skupen okvir sistemov zagotavljanja kakovosti za učenje in poučevanje na evropski, nacionalni in institucionalni ravni, je Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu v sodelovanju z drugimi nosilci interesov oblikovalo standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (ESG 2015 2016). Sprejeli so jih pristojni ministri evropskega visokošolskega prostora. V njih so zajete tudi smernice glede usposabljanja visokošolskih učiteljev (5. standard): visokošolski zavodi naj bi nudili možnosti za strokovni razvoj učiteljev in ga spodbujali ter spodbujali inovacije v metodah poučevanja in uporabo novih tehnologij (ESG 2015 2016). Tudi Skupina EU na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva državam članicam priporoča obvezno certificirano usposabljanje za profesorje in druge učitelje (Evropska komisija 2013).

⁸ V nadaljevanju se poimenovanji programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter programi stalnega profesionalnega razvoja uporabljata kot sinonimni. Pri prvem gre za besedno zvezo v rabi v slovenskem prostoru, pri drugem pa za uradni prevod besedne zveze *continuous professional developmental programme*, ki jo uporablja Evropska komisija v omenjenih poročilih.

Na osnovi primerjalne študije Eurydicea (Eurydice 2017) pa ugotavljamo, da v Evropi skoraj ni obsežnih programov stalnega profesionalnega razvoja, v katerih bi akademsko osebje imelo priložnost nadgraditi svoja pedagoška znanja in izboljšati svoje kompetence za pedagoško delo. Večina tovrstnih pobud so osamljene dejavnosti posameznih visokošolskih institucij. Institucije na nacionalni ravni, ki so pristojne za visokošolsko in univerzitetno izobraževanje ter za znanstveno-raziskovalno delo, imajo pri zagotavljanju nadaljnega profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev obrobno vlogo. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje visokošolskih učiteljev se financira iz rednega financiranja visokošolskih ustanov in v ta namen ni posebej rezerviranih namenskih sredstev. Posledično se lahko ustanove samostojno odločajo glede deleža sredstev, ki ga namenjajo programom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja visokošolskih učiteljev. Nacionalne institucije to področje sicer lahko urejajo z določanjem pravic in dolžnosti zaposlenih učiteljev ter vstopnih pogojev za opravljanje poklica, vendar, razen nekaterih deklarativnih načel, jasne smernice o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju visokošolskih učiteljev na višjih ravneh niso sistemsko opredeljene.

Za programe stalnega profesionalnega razvoja visokošolskih učiteljev je torej značilna velika mera institucionalne avtonomije, po drugi strani pa tudi odsotnost obsežnejših strukturiranih programov, namenjenih visokošolskim učiteljem. Pobude niso sistemsko urejene na nacionalni ravni in nastajajo v okviru posameznih visokošolskih ustanov, občasno tudi na nacionalni ravni kot posledica zunanjega financiranja iz evropskih skladov. Tako fragmentacijo zasledimo tudi v Sloveniji, kjer vsaka javna univerza srbi za izobraževanje svojih zaposlenih.

Primer dobre prakse predstavlja projekt »Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo« (v nadaljevanju INOVUP),⁹ ki neposredno pokriva tudi področje visokošolske didaktike ter dvig kompetenc na tem področju. V sklopu predvidenih aktivnosti vsi štirje javni visokošolski zavodi skupaj izvajajo brezplačna usposabljanja za visokošolske učitelje. Projekt se je začel izvajati 1. 10. 2018 in se zaključi 30. 9. 2022. Od začeta projekta do začetka akademskega leta 2020/2021 je bilo izvedenih 197 usposabljanj, ki se jih je udeležilo približno 4.000 visokošolskih učiteljev in sodelavcev.¹⁰ Poleg usposabljanj se v sklopu projekta izvajajo še multiplika-

⁹ INOVUP ali projekt »Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo« je namenjen izboljševanju kakovosti visokošolskega izobraževanja z uvedbo prožnejših, sodobnih oblik učenja in poučevanja. Projekt INOVUP si s svojimi aktivnostmi prizadeva za boljšo pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev.

¹⁰ Podatki do 30. 9. 2020.

torski obiski, posveti, pripravljajo pa se tudi publikacije na temo visokošolske didaktike.

Problem sistemske urejenosti predstavlja velik izziv v večini evropskih držav. Številne države si sicer prizadevajo, da bi to področje uredile in normirale. V večini nacionalnih sistemov so usposabljanja priporočena, v nekaterih državah razmišljajo o obveznem usposabljanju visokošolskih učiteljev in razvijajo model za to, v drugih pa so usposabljanja že obvezna (Trowler in Bamber 2005). Trowler in Bamberjeva (2005) menita, da je stanje, ko je več subjektov odgovorih za oblikovanje politik za izboljšanje visokošolskega poučevanja in soudeleženih pri tem, podobno božičnemu drevesu, na katerem je veliko lesketajočih se okraskov, a je za njih značilno, da med seboj niso usklajeni, niso dolgotrajni ter nimajo nobenega trajnostnega učinka na vsakdanje življenje institucije. Problem je predvsem v raznolikosti vrednot in namenov, ki jih imajo različni akterji, kar se kaže v raznolikosti ponudbe in pristopov usposabljanj za visokošolske učitelje (Bamber 2002).

V Sloveniji je bila leta 2013 izvedena raziskava, namenjena analizi položaja pedagoškega dela in pedagoškega usposabljanja visokošolskih učiteljev. Od 513 anketiranih (5,85 % celotne populacije visokošolskih učiteljev), skoraj polovica (47 %) ni bila vključena v nobeno obliko pedagoškega usposabljanja ali programa (Aškerc in Kočar 2015, 90). Tretjina učiteljev pa je v zadnjih desetih letih zaključila visokošolsko pedagoško-andragoško usposabljanje (tako formalno akreditirane programe kot neformalne oblike izobraževanja in usposabljanja različnega obsega) (Aškerc in Kočar 2015). Nadalje so raziskovalci preučili mnenja in prepričanja visokošolskih učiteljev o potrebi po začetnih in nadaljnjih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji. Zbrani podatki kažejo, da so bili posamezniki, ki so sledili daljšim usposabljanjem, naklonjenejši usposabljanjem in so pripisovali večji pomen potrdilom in certifikatom pedagoške usposobljenosti v habilitacijskih postopkih (Aškerc Veniger 2018). Sicer pa se je večina anketiranih udeležila krajših usposabljanj, v povprečju trajajočih 37 ur, kar v ECTS pomeni nekaj več kot ena kreditna točka. Drugi zanimiv podatek je, da anketiranci pripisujejo večji pomen začetnemu pedagoškemu usposabljanju za kandidate, ki nimajo predhodne pedagoško-andragoške izobrazbe, kot pa začetnemu usposabljanju, ki bi bilo obvezno za vse, ne glede na predhodno izobrazbo kandidatov. Predpostavlja se, da so tisti, ki so zaključili pedagoške študijske programe, že ustrezno usposobljeni. Manjši pomen pa pripisujejo stalnemu strokovnemu usposabljanju (Aškerc Veniger 2018). Podatek odraža obrobni položaj visokošolske didaktike v Sloveniji, kjer ji niti njeni neposredni uporabniki ne prepisujejo velikega pomena. Sklepamo lahko, da med tistimi, ki so usvojili pedagoška znanja za

poučevanje na nižjih ravneh, vlada prepričanje, da so znanja, pridobljena za pedagoško delo na nižjih ravneh izobraževanja, zadostna tudi za delo v visokem šolstvu. Tudi v sklopu projekta INOVUP je bila leta 2019 izvedena raziskava med visokoškolskimi učitelji in sodelavci na slovenskih visokoškolskih zavodih: Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru, Univerzi na Primorskem in Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu. V anketi je sodelovalo 838 visokoškolskih učiteljev, namenjena pa je bila predvsem ugotavljanju potreb za pripravo programov usposabljanja. Zbrani podatki kažejo, da bi se visokoškolski učitelji želeli izobraževati predvsem za tiste oblike dela, ki jih najmanj uporabljajo in se čutijo zanje manj usposobljene: obrnjeno učenje, poučevanje z vključevanjem MOOC-ov, učenje z raziskovanjem in uporabo osebnih naprav (angl. *bring your own device.*) (Bajželj 2020). Izražena želja po usposabljanjih, ki naslavljajo uporabo IKT, je bila prisotna še pred pandemijo covid-19, in lahko pričakujemo, da je v danih razmerah še aktualnejša.

Stalno strokovno izobraževanje in usposabljanje visokoškolskih učiteljev v Sloveniji ni obvezno in ni posredno povezano z napredovanjem te izboljšanjem osebnega dohodka. Podobno kot v večini evropskih držav na slovenskih univerzah učiteljem ni potrebno predložiti certifikata kompetentnosti za izvajanje pedagoškega dela, razen na Univerzi na Primorskem, ko gre za prvo izvolitev v naziv ter delno na Fakulteti za informacijske študije v Novem mestu (za prvo izvolitev je predvideno ali preizkusno predavanje ali potrdilo o pedagoški usposobljenosti). Pedagoška usposabljanja torej niso med pogoji za vstop v poklic visokošolskega učitelja (Aškerc Veniger 2018). Tudi po prvi izvolitvi v naziv habilitacijska merila slovenskih visokoškolskih zavodov poudarjajo pomen znanstveno-raziskovalnega in strokovnega dela, manj poudarka pa je na pedagoški usposobljenosti (Šarić in Košir 2012; Aškerc in Kočar 2015), kar se odraža tudi v točkovanju pri naslednjih izvolitvah v naziv ter pri napredovanju v nazive. Kandidati bistveno manj točk pridobijo za naložbo v razvoj lastnega pedagoškega dela (udeležbo na usposabljanjih, seminarjih itd.) kot pa za razvoj lastnega raziskovalnega dela (sodelovanje pri projektih in objave). Marentič Požarnikova trdi, da na tem področju ni jasne nacionalne politike, ki bi si prizadevala za dvig ravni pedagoških kompetenc visokoškolskih učiteljev in posledično visokošolskega poučevanja (Marentič Požarnik 2009). Podobno tudi v številnih evropskih državah razvoj učne prasko ni prednostna naloga za nove visokošolske učitelje in visokošolsko osebje večjo pozornost namenja pripravi na raziskovalno kariero kot pripravi na učiteljsko (Pleschová idr. 2012).

Lahko torej povzamemo, da karierni razvoj večinoma diktirajo dosežki znanstveno-raziskovalnega dela, pri čemer ima pedagoško delo manjši po-

men, kar negativno vpliva na udeležbo v programih stalnega profesionalnega razvoja in na prizadevanja posameznikov za razvoj lastne pedagoške prakse.

Sklep

V preteklosti je paradigma poučevanja (tudi v visokem šolstvu) temeljila na klasični predpostavki, da je za doseganje akademske resnosti in učinkovitosti potreben prenos, transmisija informacij, ki jih posreduje nekdo, ki ve in zna to, kar je potrebno znati študentom. Od tod tudi razumevanje, da je za visokošolskega učitelja dovolj, da je izjemen strokovnjak na svojem področju. To je bilo morda res, ko se je visoko šolstvo soočalo z generacijami najboljših, visoko motiviranih študentov, ki so sami znali (in želeli) regulirati svoj proces učenja in profesionalne rasti (Rutar 2011). Usposabljanje visokošolskih učiteljev za pedagoško delo v slovenskem prostoru je zaznamovalo prepričanje, da pedagoško uspešnost določa učiteljeva znanstvena kvalifikacija, češ da je dober znanstvenik tudi dober pedagog (Schmidt 1972, 12). V zadnjih letih pa je prišlo do pomembnih premikov v smeri srbi za pedagoško usposobljenost visokošolskih učiteljev (Aškerc in Kočar 2015). Povečana naložba v usposabljanje visokošolskih učiteljev in postopen razvoj visokošolske didaktike kot pedagoške discipline odražata zavedanje, da je kakovost poučevanja tesno povezana s konceptom kakovosti visokega šolstva.

Ob upoštevanju prejšnjih ugotovitev, da pri doktorskih kandidatih, ki nameravajo kariero nadaljevati v akademskem svetu, doktorski študij ni izrecno namenjen usposabljanju za pedagoško delo, se postavlja vprašanje, kje in kako visokošolski učitelji pridobijo znanja in razvijejo kompetence za delo v pedagoškem procesu. Univerze so imele svoja nepisana pravila, na osnovi katerih so usposabljale nove kohorte visokošolskih učiteljev. Tradicionalno se je poklicna pot začela z vlogo asistenta in pri tem je bodoči učitelj potrebna pedagoška znanja postopoma pridobil od svojih predhodnikov. Način dela in usposabljanja za poklic, ki je veljal od nekdaj, pa verjetno ni ustrezen v današnjih razmerah, za katere so med drugim značilni porast študentske populacije, raznolikost le-te, uporaba IKT v izobraževanju, mednarodna mobilnost ter internacionalizacija visokega šolstva. In če je nekoč prevladovalo prepričanje, da je visoko šolstvo statično, se danes kaže povsem drugačna slika: gre za dinamične institucije, ki si prizadevajo, da bi dohajale družbene spremembe (Mezgec 2020).

Doktorski študij, ki je začetno izobraževanje za delo visokošolskega učitelja, doktorske študente prvenstveno usposablja za raziskovalno delo in je, če sploh, le v manjši meri usmerjen v posredovanje in razvijanje pedagoškega

znanja ter kompetenc. Zato se pojavlja potreba po dodatnem pedagoškem usposabljanju, ki bi visokošolskim učiteljem omogočalo, da razvijejo nove načine, kako se uspešno odzivati na spremembe v zunanjem okolju ter odgovarjati na pričakovanja deležnikov in družbe. Da bi bile kos izzivom, so številne univerze po svetu začele razvijati standarde in programe usposabljanja za univerzitetne učitelje. Tudi slovenske univerze danes delujejo v prostoru, kjer so težnje usmerjene v to, da bi pedagoška usposabljanja postala del kvalifikacije visokošolskih učiteljev (Aškerc Veniger 2018). Zaznati gre torej potrebo po kakovostnem začetnem pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev ter razvoju sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, ki mora biti sistematično načrtovan, skladen z razvojnimi potrebami posameznika in ustanove ter enako dostopen vsem visokošolskim učiteljem. Marentič Požarnikova (1998) je že oblikovala model didaktičnega usposabljanja za visokošolske učitelje, ki zajema sedem komponent, in sicer: začetna usposabljanja za asistente; mentorstvo izkušenih visokošolskih učiteljev za novince; (mono)tematske seminarje in tečaje; pedagoške delavnice; akcijsko raziskovanje področja; mreže strokovnjakov; vzajemno oziroma diadično usposabljanje. Poleg sistematičnega oblikovanja modela stalnega nadaljnega usposabljanja pa je treba upoštevati tudi druge dejavnike, ki pri visokošolskem učitelju krepijo notranjo motivacijo za lasten profesionalni razvoj. Slednji je namreč vseživljenjski proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo.

Literatura

- Aškerc, K., in S. Kočar. 2015. »Teaching and the Pedagogical Training of University Teaching Staff – Practice and Opinions under Slovenian Higher Education Legislation.« *Education Inquiry* 6 (2): 159–175.
- Aškerc Veniger, K. 2018. »Mnenja visokošolskih učiteljev o visokošolskih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji.« V *Internacionalizacija izobraževanja*, ur. A. Flander, 108–123. Ljubljana: Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Ates, G., in A. Brechelmacher. 2013. »Academic Career Paths.« V *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries*, ur. U. Teichler in E. A. Hohle, 13–35. The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 8. Dordrecht: Springer.
- Bajželj, Š. 2020. »Analiza stanja na področju učenja in poučevanja v visokem šolstvu: inovativne oblike učenja in poučevanja (INOVUP).« Neobjavljeno gradivo.
- Bamber, V. 2002. »To What Extent Has the Dearing Policy Recommendation on

- Training New Lecturers Met Acceptance? Where Dearing Went that Robbins Didn't Dare.« *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development* 6 (3): 433–457.
- Beijaard, D., N. Verloop in J. D. Vermunt. 2000. »Teacher's Perception of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective.« *Teaching and Teacher Education* 16 (7): 749–764.
- Bucklow, C., in P. Clark. 2000. »The Role of the Institute for Learning and Teaching in Higher Education in Supporting Professional Development in Learning and Teaching in Higher Education.« *Teacher Development* 4 (1): 7–13.
- Cencič, M. 2011. »Celostni razvoj pedagoških delavcev.« *V Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*, ur. T. Vonta in S. Ševkušić, 29–38. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Čepič, R., in J. Kalin. 2019. »Sklepni razmislek.« *V Poklicni razvoj učiteljev: ugled in transverzalne kompetence*, ur. R. Čepič in J. Kalin, 107–116. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete; Reka: Pedagoška fakulteta.
- Directorate General for Research & Innovation of the European Commission. 2011. »Towards a European Framework for Research Careers.« https://cdns.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf.
- ESG 2015: standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru. 2016. Prev. J. Širok. Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu.
- Eurydice. 2017. *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*. Eurydice Report. Luksemburg: Publication Office of the European Union.
- . 2021. »Profesionalni razvoj vzgojiteljev in učiteljev.« https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-73_sl.
- Evropska komisija. 2013. »Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev.« https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/sl/IP_13_554.
- Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu. 2014. »Merila za vrednotenje dela visokošolskih učiteljev in sodelavcev Fakultete za informacijske študije v Novem mestu.«
- Flander, A., M. Klemenčič in S. Kočar. 2020. *Akademski poklic v družbi znanja (APIKS) in pogoji za akademsko delo v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Forsyth, A., in A. Furlong. 2003. »Access to Higher Education and Disadvantaged Young People.« *British Education Research Journal* 29 (3): 205–225.
- Fraser, K., R. Greenfield in G. Pancini. 2017. »Conceptualising Institutional Support for Early, Mid, and Late Career Teachers.« *International Journal for Academic Development* 22 (2): 157–169.

- Jelenc Krašovec, S. 2003. *Univerza za učečo se družbo*. Ljubljana: Sophia.
- Klemenčič, M., in P. Zgaga. 2015. »Slovenia: The Slow Decline of Academic Inbreeding.« *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives*, ur. M. Yudkevich, P. G. Altbach in L. E. Rumbley, Laura E., 156–181. Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan.
- Kump, S. 1994. *Akademski kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče
- Kwiek, M., in D. Antonowicz. 2015. »The Changing Paths in Academic Careers European Universities: Minor Steps and Major Milestones.« V *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, ur. T. Fumasoli, G. Goastellec in B. M. Kehm, 42–68. Dordrecht: Springer.
- Makovec, D. 2018. »Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 69 (3): 28–47.
- Marentič Požarnik, B. 1998. »Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti.« V *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*, ur. B. Mihevc in B. Marentič Požarnik, 29–48. Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- . (2009). »Improving the Quality of Teaching and Learning in Higher Education through Supporting Professional Development of Teaching Staff.« *Napredak* 150 (3–4): 341–359.
- Mezgec, M. 2020. »Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja.« *Andragoška spoznanja* 26 (2): 75–85.
- Minimalni standardi za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih. 2010. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 95. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2010-01-4997>
- Obran, M., in M. Ivanuš Grmek. 2010. »Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (1): 19–32.
- Pleschová, G., E. Simon, K. M. Quinlan, J. Murphy, T. Roxa, in M. Szabó. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Rutar, S. 2011. »Pedagoško-andragoško usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev na Univerzi na Primorskem.« V *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev*, ur. T. Vonta in S. Ševkušič, 39–53. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schmidt, V. (1972). *Visokošolska didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šarič, M., in K. Košir. 2012. »Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu.« *Pedagoška obzorja* 27 (3–4): 135–150.
- Trowler, P., in R. Bamber. 2005. »Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up Policies, Institutional Architectures and Enhancement Cultures.« *International Journal for Academic Development* 10 (2): 79–93.

- Univerza na Primorskem. 2018. »Merila za izvolitev v nazive Univerze na Primorskem.«
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zgaga, P. 2017. »Higher Education Systems and Institutions, Slovenia.« V *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, ur. J. Shin in P. Teixeira. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_378-1

Higher Education Teachers' Professional Development and Training in Slovenia

The aim of the article is to investigate the professional development of higher education teachers in Slovenia, with special focus on the beginning of their academic career and initial training for teaching. In the paper we analyse when and how higher education teachers acquire knowledge and develop competencies for teaching tasks and how teacher training is included in the professional development paths of higher education teachers in Slovenia. In the European Higher Education Area EHEA, the quality of teaching performance is gaining importance. The issue of quality in teaching and training is closely related with the concept of university quality assurance and within that the importance of teaching performance is rising.

Keywords: higher education teachers, professional development of higher education teachers

Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje kot izhodišče za zagotavljanje smiselnega in personaliziranega visokošolskega izobraževanja

Sonja Rutar

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
sonja.rutar@pef.upr.si*

Osrednji namen prispevka je opredelitev teoretskega okvira pedagoških izhodišč za izvedbo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja. V prispevku zato (1) kontekstualiziramo legitimnost na študenta osredinjenega poučevanja, (2) analiziramo kurikularna izhodišča, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, in (3) definiramo temeljna načela na študenta osredinjenega poučevanja. Utemeljujemo, da je na študenta osredinjeno učenje in poučevanje mogoče realizirati skozi naslednja načela: (a) avtonomijo učitelja in pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika, (b) participacijo študentov v pedagoškem procesu ter (c) sokonstruktivno smiselno in personalizirano znanje.

Ključne besede: na študenta osredinjeno poučevanje, študent, učitelj, pedagoški proces, visokošolsko izobraževanje

Uvod

Na študenta osredinjeno izvajanje visokega izobraževanja ima kljub dejstvu, da je trenutno teoretsko še nezadostno obravnavano, priložnost za hitrejši razvoj in jasno konceptualizacijo ob pregledu teoretičnih in aplikativnih izpeljav na učenca osredinjenega poučevanja na nižjih ravneh izobraževanja. Vendar sta ravno nezadostna teoretizacija koncepta in njegova nejasnost ključna razloga za to, da so izpeljave na študenta osredinjenega poučevanja pomanjkljive (Klemenčič 2019).

Poizkusi konceptualizacije in uveljavljanja na otroka osredinjenega poučevanja na nižjih ravneh izobraževanja so utemeljeni na različnih kulturno pogojenih predstavah o vlogah učenca in učitelja v izobraževanju ter vlogi izobraževanja v družbi. Prizadevanja pri spreminjanju pedagoškega procesa so predvsem na nižjih ravneh izobraževanja izhajala iz reformske pedagogike, ki, kot pravi Medveš (2007, 51), sodi »v čas iskanj novih, humanejših oblik

vzgoje posebno v šolskem delu«, ob dejstvu, da se reformska pedagogika ni odpovedala vzgojnosti pouka in s tem vlogi učitelja, njegovi osebnostni izgrajenosti ter zaupanju v intencionalnost in načrtnost učnega (vzgojnega) procesa. Uvodoma je namreč treba poudariti ravno to. Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje ne pomeni odsotnosti strukture in načrta, pač pa obratno – predstavlja formativno vlogo visokošolskega prostora ter učitelja, ki osebno in didaktično ustrezno omogoča to, zaradi česar se učeči se odloča/odloči za vstop v visokošolsko izobraževanje.

In če sledimo Humboldtovi predstavi vloge univerze kot skupnosti, prežete z učenjem, kjer se zbirajo študentje, predani učenju (nem. *Wissenschaft*), jim je treba zagotavljati popolno svobodo za interakcijo z njihovimi kolegi, vrstniki v tem okolju (Sorkin 1983). Humboldt je verjel, da se posameznik lahko razvija, če najde ustrezen izhod za svojo energijo, da je le-ta lahko vključena v aktivnosti, v katerih posameznik lahko realizira svoje potenciale in razvije svoje sposobnosti. Ključen pogoj za to pa je po njegovem svoboda. Učeči se mora imeti svobodo za ravnanje, za to, da se lahko zanese nase. Obenem pa verjame, da samoformacija zahteva tudi socialno povezanost, kajti izoliran človek se ne more razvijati. *Bildung* zahteva izmenjavo med posamezniki (Sorkin 1983).

Raziskave kažejo, da na izbiro mednarodnih študentov za študij na določeni univerzi vplivajo predvsem: (1) možnost za pridobivanje določenega znanja na določeni univerzi (predmet, ki jih zanima oziroma bi pri njem pridobili znanje za uresničevanje svojih kariernih poti), (2) kakovostni profesorji in (3) visokokakovostno poučevanje (QS 2019). Študentje tako primarno želijo pridobiti določena znanja (vpisujejo se v programe univerz, kjer bodo ta znanja lahko pridobili) in se srečevati z učitelji, ki kakovostno poučujejo. Tudi domači študentje pričakujejo, kot ugotavlja Štembergerjeva (2017), da učitelji in sodelavci dobro obvladajo svoje področje ter ustrezno strukturirajo predavanja in vaje. Univerza lahko ob ustreznem pristopu nudi to, kar študentje pričakujejo, in še več: predvsem vpogled v nova ali še le razvijajoča se spoznanja (raziskovalna spoznanja in raziskave), srečevanje z raziskovalci in ob tem spoznavanje postopkov pridobivanja novih spoznanj (raziskovalno metodologijo) in nenazadnje pridobivanje vpogleda v etične razsežnosti ter poslanstvo znanosti. Danes imajo predvsem mladi različne priložnosti za lastno osmišljanje svojega življenja, zato je strukturirana oblika visokošolskega izobraževanja zgolj ena izmed možnosti, med katerimi mladi lahko izbirajo. V prispevku izhajamo iz predpostavke, da je odločitev za visokošolsko izobraževanje pogojena z avtonomno izbiro za vstopanje v za posameznika vsebinsko in organizacijsko smiselne procese učenja ter poučevanja.

Ob vpogledu v celotno zgodovino šolstva in težave, ki jih je obravnavala pedagogika oziroma posamezniki, ki so pomembno prispevali k razvoju pedagogike kot znanosti, ugotavljamo, da sta bila (1) struktura in (2) način izvedbe pedagoškega procesa vedno eni izmed osrednjih tem pedagoškega proučevanja. Vprašanja, ki se stalno zastavljajo, so: kaj naj bi se učeči (na)učil, kako naj bi se (na)učil, kakšna naj bo učenčeva vloga v procesu učenja in kakšna naj bo vloga učitelja.

Proces učenja in poučevanja je v vseh pedagoških teorijah izpeljan iz vedenja oziroma predstave o tem, kakšne možnosti ima posameznik, da se nečesa nauči (spoznavni interes in zmožnosti za učenje), in kako mu lahko učitelj pri tem pomaga (didaktika). Vedno je pedagoški proces vodil tudi namen in s tem to, kar nam predstavlja vrednoto (načela, cilji). Zapisano velja za vse stopnje izobraževanja. Množičnost izobraževanja in heterogenost populacije na univerzitetni ravni (različna stopnja in vrsta motivacije, zmožnost učenja) pa tudi raznolikost študentov glede na socialno-ekonomsko okolje, iz katerega prihajajo, raznolika predhodna izobrazba, profesionalni cilji in aspiracije so vodili v iskanje najustrežnejših načinov poučevanja za zadovoljevanje raznolikih potreb (Geven in Attard 2012) in različnih načinov učenja. S prilaganjem temu stanju danes nimajo težav zgolj profesorji, pač pa tudi študentje, ki svojih profesorjev nimajo več na razpolago v tolikšni meri kot v času, ko so bile skupine manj številčne. Zato se je potreba po reflektiranju organizacije in izvedbe študijskega procesa ter ustreznem strukturiranju pedagoškega procesa pojavila v sodobnem času, ob množičnem vpisu na programe visokošolskega izobraževanja, kar je posledično vodilo v veliko heterogenost študentov. Nenazadnje pa je k spreminjanju visokošolskega izobraževanja, predvsem poučevanja, pomembno prispevalo študentsko gibanje v 60. letih 20. stoletja, ki je opozarjalo tudi na neustrezne didaktične izvedbe visokošolskega izobraževanja (Schmidt 1972).

Vendar je bil namen izobraževanja, pojmovan kot prenos znanja in z učiteljem kot nosilcem tega prenosa, problematiziran že v antiki. Učitelj je sicer pomembna oseba, saj k njemu pridejo učenci/študentje z namenom, da se nečesa naučijo. To naj bi jim omogočil učitelj (Ramsden 2003). Vendar v prispevku zagovarjamo tezo, da je učitelj na fakulteti zato, da uskladi cilje in vsebine študijskega programa z interesi, s predznanjem – s predhodnimi pojmovanji in zanimanji študenta. Ključno je torej vprašanje: kako naj bi se posameznik učil in kako naj bi učitelj poučeval, da bi bili za študenta vsebine in načini učenja smiselni? Kljub dejstvu, da študentje sami izberejo določen študijski program, vsebino, ki jo želijo spoznavati, preučevati, se v pedagoškem procesu stalno zastavlja vprašanje, kaj naj bo predstavljeno, kako naj

bo vsebina predstavljena ter kakšno vlogo naj bi pri tem imel študent in kakšno visokošolski učitelj, sodelavec.

Z osrednjim namenom, da bi visokošolsko izobraževanje bilo oziroma lahko postalo smiselno za študente, ki prihajajo na fakulteto po znanje, bomo v prispevku (1) kontekstualizirali legitimnost na študenta osredinjenega poučevanja, (2) analizirali kurikularna izhodišča, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega poučevanja, in (3) definirali temeljna načela na študenta osredinjenega poučevanja.

Legitimnost na študenta osredinjenega učenja in poučevanja

Slovenski pedagog profesor Vlado Schmidt, ki je že v zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja za asistente vseh fakultet ljubljanske univerze izvajal predavanja o visokošolski didaktiki na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti (kot je zapisal sam leta 1972), je visokošolsko didaktiko utemeljeval s potrebo po kritičnosti do podedovanih načinov pouka in družbenih zahtev po uniformiranih ljudeh. S študentskim gibanjem, ki se je ukvarjalo tudi z didaktičnimi težavami visokošolskega pouka (Schmidt 1972, 3), so študentje želeli doseči, da bi bili »aktivneje udeleženi pri svojem visokošolskem izobraževanju, da bi postali [...] subjekt pouka, ki bo prenašal težišče svoje zahtevnosti do študentov od zapomnjevanja in obnavljanja učne snovi do razvijanja njihovega mišljenja«. To se, kot je zapisal Schmidt (1972, 3), »popolnoma sklada s pedagogiko in pedagoško psihologijo, ki nedvoumno ugotavljata, da je tak položaj učencev v učnem procesu najvažnejši pogoj za uspeh, če namreč hočemo v tem procesu vzgajati samostojno in kritično misleče ljudi«.

V evropskem visokošolskem prostoru je bilo v okviru bolonjskega procesa pričakovanje po večji meri zagotavljanja na študenta osredinjenega učenja prvič izraženo leta 2007 v dokumentu »London Communiqué«. S tem je bilo med načela bolonjskega procesa poleg mednarodne mobilnosti študentov in zaposlenih, avtonomije univerz, javne odgovornosti za visokošolsko izobraževanje in socialne dimenzije bolonjskega procesa umeščeno tudi načelo participacije študentov pri procesih vodenja v visokošolskem izobraževanju (Zgaga 2012). Inštitucionalne odločitve v procesih vodenja v visokošolskem izobraževanju, v katere naj bi bili vključeni študentje, pomembno vplivajo na organizacijo in izvedbo pedagoškega procesa, vendar je tudi participacija študentov na ravni izvedbe programa ključna dimenzija realizacije na študenta osredinjenega visokošolskega izobraževanja.

Legitimnost na študenta osredinjenega učenja v visokem šolstvu je bila zagotovljena najprej na evropski ravni, v okviru bolonjskega procesa, na nacionalni ravni pa se zrcali v prevzemanju standardov in vodil za zagotavljanje

kakovosti v visokem šolstvu (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* 2015), ki jih je Nacionalna agencija za kakovost visokošolskega izobraževanja (NAKVIS) leta 2017 vsebinsko ume-stila v Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. Univerze in visokošolski zavodi so zadolženi za izved-beno raven, vendar tudi za interno spremljanje ter zagotavljanje kakovosti. V skladu z ESG-standardom 1.3 morajo inštitucije zagotavljati izvedbo progra-mov tako, da le-ta študente spodbuja k prevzemanju aktivne vloge pri kre-iranju učnega procesa in da ocenjevanje študentov odraža ta pristop. V na-daljevanju je veliko poudarka namenjeno zagotavljanju spoštljive interakcije med študenti in učitelji, upoštevanju raznolikosti, spodbujanju občutka avto-nomnosti študentov in pričakovanju, da ima na študenta osredinjeno učenje pomembno vlogo pri stimuliranju študentove motivacije, samorefleksije in vključevanja v učni proces. Poudarjeni so premišljen razvoj in posredovanje (angl. *delivery*) študijskih programov ter ocenjevanje znanja. Tako pojasnjen koncept na študenta osredinjenega učenja, ki je sicer pridobil ustrezno legi-timnost v evropskih in nacionalnih določilih, na žalost še ne omogoča polne realizacije dejanskega pedagoškega pojma na študenta osredinjenega uče-nja in poučevanja.

Pričakovanja so v dokumentih, predvsem v *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2015), zapisana zelo previdno, celo preveč, če upoštevamo, da je že v *Konvenciji o otrokovih pravi-cah* (1989) opredeljeno, da imajo otroci možnost izraziti svoje mnenje o zade-vah, ki so v povezavi z njihovim življenjem. To bi lahko v visokošolskem peda-goškem polju pomenilo: študentje imajo pravico izraziti svoje mnenje in pre-dloge o vsebini ter izvedbi pedagoškega procesa. Preseneča predvsem splošni diskurz ESG-standardov. V standardih kakovosti (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* 2015) ni eksplici-tno pričakovana udeležba študentov pri načrtovanju, načrtovanju izvedbe, izvedbi ter evalvaciji študijskih dosežkov. Način definiranja standarda si lahko razlagamo kot nezadostno poznavanje pedagoškega koncepta na študenta osredinjenega poučevanja ali kot zavestno omejevanje pristojnosti študen-tov. Pri opredelitvi pomena na študenta osredinjenega učenja je uporabljena beseda *delivery* (posredovanje) in besedna zveza *encourages a sense of auto-nomy in the learner* (spodbujanje občutka avtonomnosti pri učečem se). Skle-pamo lahko, da gre za napačno pojmovanje razvoja znanja, kar je razvidno iz samega diskurza. Znanja namreč ni mogoče posredovati, občutka avto-nomnosti pa tudi ni smiselno spodbujati, pač pa mora učeči se imeti mož-nost za avtonomno delovanje in izražanje svojih stališč ter mnenj. V relaciji

z učiteljem in v učnem procesu pa mora učeči se imeti možnost delovati kot sokreator znanja, predmeta, programa. Vendar s tem izstopimo iz varnega območja predvidljivih in primerljivih kompetenc, kreditnega ovrednotenja, omogočanja mednarodne mobilnosti, kar je bila osrednja poanta Bolonjske deklaracije, podpisane 19. junija 1999. Bolonjski proces je namreč veliko pozornosti namenil strukturi in procesu, primerljivosti in enotnosti, malo pa je posvetil individualnim potrebam in zmožnostim študentov (Geven in Attard 2012). Protislovno je pričakovati mednarodno primerljivo strukturo visokošolskih programov (kar je bilo, verjamemo, zapovedano z dobrimi nameni) in obenem v neposrednem procesu izobraževanja z na študenta osredinjenim učenjem zagotavljati izbiro v zvezi s tem, kaj in kako naj bi se učili ter kako naj bi bili ocenjevani (O'Neill in McMahon 2005). Kljub temu zapletu verjamemo, da je v pedagoški situaciji, klub pogosto rigidnemu določanju strukture programov ter obveznosti učiteljev in študentov, mogoče realizirati na študenta osredinjeno učenje in poučevanje.

Struktura kurikuluma, ki omogoča na študenta osredinjeno učenje in poučevanje

V aktualni organizaciji visokošolskega izobraževanja je (vsaj formalno) svoboda visokošolskega učitelja omejena s strukturo študijskih programov. Koncept na študenta osredinjenega učenja in poučevanja bi se v resnici lahko realiziral šele takrat, ko bi lahko presegli programsko organizirano visokošolsko izobraževanje (Medveš v Univerza na Primorskem 2017), ki predvideva v času študija pridobitev s študijskim programom vnaprej določenih kompetenc, kar posledično omogoča pridobitev ustrezne listine (Zakon o visokem šolstvu 2012). Vnaprej predvideni študijski izidi tako predstavljajo regulirano varnost in zagotovilo študentom, da bodo predpisana znanja pridobili, obenem pa (lahko) vodijo v pasivizacijo študentov, ker je vsebina, ki naj bi jo spoznavali, vnaprej določena. Kajti vprašanja, ki si jih zastavljajo študentje, dejansko lahko pomembno odstopajo od predvidenega načrta, zato lahko dobijo tudi občutek, da morda niso zaželeni.

Vendar bi morala biti za visokošolsko izobraževanje značilna svoboda/avtonomija (Humboldt v Sorkin 1983), ki izhaja iz raziskovalne, znanstvene avtonomije in nikoli dokončnih rešitev ter spoznanj. Obenem pa presega vnaprej določene, enoznačno definirane učne izide, vnaprej določeno družbeno inkulturacijo ter promovira nastajajoče pomene, singularnost, edinstvenost pomena, ki nastaja v izobraževalnem procesu, ob podpori učitelja. Pomenov namreč ni mogoče prenašati; nastajajo v interakcijah v pedagoških situacijah, v kontekstu edinstvenosti vsakega posameznega študenta (Osberg in

Biesta 2008). Četudi morda ne bi želeli problematizirati namena izobraževanja in reinterpretirati obstoječega vedenja, nastajajočega znanja (vsebinsko in procesno) ni mogoče omejevati. Predvsem pa poučevanje ne determinira učenja (Osberg, Biesta in Cilliers 2008). To, kar se študentje naučijo, je sicer lahko v povezavi s tem, kar učitelj poučuje, vendar ni nujno identično. V izobraževalnem procesu se učenci naučijo veliko več in drugačne stvari, kot naj bi se jih naučili (Osberg, Biesta in Cilliers 2008). V učno situacijo vstopajo kot individuumi s svojimi predhodnimi pojmovanji in svojimi vprašanji, kar vodi v individualizirano, personalizirano konstrukcijo znanja in, če se dogajanje v učni situaciji ujema s pričakovanji, tudi v smiselno učenje.

Vendar odgovornosti za ustrezno organizacijo visokošolskega izobraževanja, v katerem bo študent pozitivno pripoznan kot oseba s svojimi potenciali, ne more prevzeti učitelj sam. Kot smo že zapisali, je bolonjski proces potrebo po zagotavljanju na študenta osredinjenega poučevanja pripoznal šele leta 2007. Ponovno bi želeli izpostaviti prve sodobne zapise o visokošolski didaktiki iz 70. let prejšnjega stoletja. Profesor Schmidt je namreč odkrito in jasno zapisal, da »visokošolske didaktike ni mogoče ločiti od visokošolske politike, od nazorov o poteh družbenega razvoja, od vloge znanosti in univerze pri tem razvoju, od odnosa med teorijo in prakso«. Meni, da svojo družbeno vlogo pouk razkriva tudi z načinom obravnavanja snovi in da enotnega mnenja oziroma stališča o znanstvenih nalogah, družbenih in vzgojnih smotrih visokošolskega pouka ni in ga tudi ne bo, dokler bodo ljudje imeli različne interese. V tem vidi tudi razlog, da ni ene same visokošolske didaktike. Različnih interesov se je zavedal tudi Habermas (1971), ki je s svojo kritično teorijo opozarjal na različne interese na področju znanja, ki neposredno vodijo v kurikularno strukturo, vsebine in načine poučevanja. Utemeljuje, da na področju znanja obstaja tehnični, praktični in emancipatorni interes. Tehnični sicer zagotavlja znanja, vendar takšno pojmovanje znanja vodi zgolj v reproduciranje obstoječega, pri praktičnem interesu se že vzpostavi reformirana konstrukcija znanja v procesu nastajanja, vendar šele emancipatorni interes omogoča vzpostavljanje situacije, v kateri se zagotovi kritičen odnos do obstoječega znanja, vedenja in izpraševanja, zakaj se nečesa učimo. Ravno različna razumevanja znanja in vloge znanja v družbi ter visokošolskega izobraževanja vodijo v specifične strukture visokošolskih kurikulumov, iz katerih izhajajo argumentacije za določene vsebine in načine poučevanja.

Annala, Lindénova in Mäkinenov (2016) so preučevale kurikularne pristope v zadnjih desetih letih, analizirale pa so jih skozi objave s področja visokošolskega izobraževanja. Pristope so razvrstile v štiri kategorije. Najpogosteje prisoten pristop razvoja in strukture kurikulumuma je na *predmetno (na učni pro-*

gram) osredinjen pristop, ki se osredotoča predvsem na vsebino, znanje oziroma predmete, ki naj bi bili poučevani. Drug, k *rezultatu oziroma produktu orientiran pristop*, ki so ga pripoznale predvsem pri kurikularnem ideologu Ralphu Tylerju, ki je svoj pristop razvil že v svojem delu z naslovom *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) in ki kljub dejstvu, da je osrednja tema rezultat, učenje razume kot proces, ki se dogaja skozi aktivnost študenta oziroma, kot je sam zapisal, »gre za to, kar naj bi se učil učenec, in ne, kaj naj bi počel učitelj« (Tyler 1949, 63). Definiral je štiri ključna kurikularna vprašanja oziroma načela, na katera mora kurikulum odgovoriti, jim slediti:

1. Kakšne izobraževalne namene mora šola doseči? (Določitev ustreznih učnih ciljev)
2. Kako naj bodo učne izkušnje izbrane, da bodo dosegale te cilje? (Organizacija ustreznih učnih izkušenj)
3. Kako je mogoče organizirati učne izkušnje za učinkovit pouk? (Organizacija učnih izkušenj za maksimiziranje njihovega učinka)
4. Kako je mogoče ovrednotiti učinkovitost učnih izkušenj? (Ocenjevanje procesa in pregled področij, ki niso bila učinkovita)

Procesno orientiran pristop k oblikovanju kurikulumu so Annala, Lindénova in Mäkinenova (2016) prepoznale v pristopu k oblikovanju kurikulumu, pri katerem je osrednji način razvoja kurikulumu proces. Pri tem razvoju kurikulumu so pripoznane študentove predhodne učne in življenjske izkušnje. Proces in rezultat nista vnaprej definirana, pač pa je poudarek na upoštevanju različnih perspektiv: (1) poteka usklajevanje med temeljnimi idejami in cilji kurikulumu; (2) proces vključuje načrtovanje, izvedbo in naučeno; (3) vsebuje kumulativen učni cikel znotraj kurikulumu in (4) razvoj kurikulumu, ki je utemeljen na izkušnjah učiteljev, študentov in drugih zainteresiranih. Bolj kot sam rezultat in vnaprej definiran cilj je poudarek na usklajevanju, z namenom učenja in obenem upoštevanja raznolikih perspektiv. Med literaturo pa je mogoče prepoznati tudi razvoj kurikulumu, *kurikulum kot aktivnost*, pri katerem je poudarek na informirani, emancipatorni akciji, ki vključuje stalno izpraševanje o ustreznosti, pomenu, potrebah po spremembi (Annala, Lindén in Mäkinen 2016). Razvija se skozi stalno interakcijo med akcijo in refleksijo potrebne ter vrednega oziroma pomembnega na področju znanja.

Povzamemo lahko, da je na študenta osredinjen kurikulum in poučevanje, ki predvideva predvsem relativizacijo dominantnih perspektiv in togo definiranih ter vnaprej predvidenih vsebin, izidov oziroma rezultatov, mogoče misliti, teoretizirati in realizirati v pogojih, za katere so značilna ustrezna medse-

bojna, institucionalna in socialna razmerja moči, značilna za konkreten in določen prostor ter čas. Emancipacija študenta v procesu izobraževanja namreč ne zahteva zgolj njegove proaktivnosti in angažiranosti, pač pa tudi ustrezno, spodbudno učno okolje, ki omogoča tveganja, presenečenja in stalna preizpraševanja o ustreznosti in smislu prevladujočih resnic ter spoznavnih načinov za določenega posameznika in skupnost. Kar se v celoti sklada s Humboldtovi pogoji univerze: s svobodo in z odsotnostjo podvrženosti prisile ali omejenosti s takojšnjimi nameni (Sorkin 1983).

Načela na študenta osredinjenega učenja in poučevanja

Za to, da bi lahko izpeljali didaktične vidike na študenta osredinjenega učenja in poučevanja (kar je osrednji vsebinski element dejanske realizacije mednarodnih in nacionalnih dokumentov, ki pričakujejo na študenta osredinjeno učenje), bomo v nadaljevanju opredelili načela na študenta osredinjenega poučevanja, iz katerih je mogoče izpeljati spremembe načinov in metod poučevanja v visokem šolstvu. Na študenta osredinjeno učenje in poučevanje brez jasne konceptualizacije ostaja prazen in predvsem nedorečen pojem. Vendar sta se tako koncept kot tudi samo spreminjanje načinov poučevanja v praksi zgodila sočasno. Ideja in praksa sta vodili v vedno jasnejše in celostnejše definiranje pristopa, ki je izhajal iz prizadevanja za spreminjanje vlog študenta in učitelja v procesu učenja ter poučevanja zato, ker obstoječi načini poučevalnih interakcij niso več vodili k zaželenemu procesu in rezultatu.

Ob zagotavljeni dostopnosti literature in drugih virov si kot rezultat visokošolskega izobraževanja ne predstavljamo (več) zgolj spoštljive enciklopedičnosti učečih se, pač pa tudi afektivni in kognitivni razvoj ter pridobivanje spretnosti in razvoj osebnostnih lastnosti (sodelovanja, reševanja problemov, visoke stopnje pismenosti, analitičnega, sinteznega in kritičnega razmišljanja, zmožnosti etične in moralne presoje, odgovornosti za svoje učenje, neodvisnosti). Ta rezultat pa je odvisen predvsem od kakovosti učnih izkušenj. Dewey (1938, str. 51) meni, da »smo samo tako, da v vsaki trenutni situaciji izluščimo popolni pomen vsake trenutne izkušnje, pripravljeni za to, da to lahko naredimo tudi v prihodnosti«. Prepričan je, da učenje ne more opravljati funkcije priprave, če se ne učimo na ustrezen način. Nič nam ne pomaga učenje določenih dejstev, če v procesu učenja izgubimo, kot pravi Dewey (1938), svojo dušo in željo za uporabo naučenega v prihodnje.

V sami konceptualizaciji na študenta osredinjenega poučevanja želimo presegati tradicionalno dihotomijo subjekta in objekta v vzgoji. Cilj tudi ni več uspešna integracija in socializacija posameznika v sistem pričakovanih in obstoječih vedenj ter ravnanj, pač pa vzpostavljanje skupnega poizvedo-

vanja, odkrivanja in razvoja znanja v spoštljivih medsebojnih odnosih vseh, vključenih v proces visokošolskega izobraževanja.

Po zgledu na sintezno predstavitev Klemenčičeve, Pupinisove in Kirdu-lytėjeve (2020), da je treba za zagotavljanje na študenta osredinjenega učenja in poučevanja zagotoviti zakonodajne vidike in pravila, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, na študenta osredinjen kurikulum in pedagoški proces, na študenta osredinjeno ocenjevanje, fleksibilne načine učenja, pomoč/podporo učencem in učiteljem, prostore, ki omogočajo aktivno učenje in knjižnice, tehnološko infrastrukturo, povezave in partnerstvo v učeči se skupnosti, bomo v nadaljevanju predstavili ključna načela, ki so lahko v prihodnje vodila pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju na študenta osredinjenega učenja in poučevanja.

Avtonomija učitelja in pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika

Zakonske podlage in predpisi, ki urejajo področje visokega šolstva, ne določajo pedagoških izpeljav na izvedbeni ravni, kar je ustrezno in učitelju omogoča avtonomen ter za študenta smiseln izbor vsebin, metod in drugih načinov poučevanja. Zakon o visokem šolstvu (2012) predpisuje zgolj splošno odgovornost študentov in učiteljev z določilom: »Kdor opravi vse obveznosti po študijskem programu za pridobitev izobrazbe, si pridobi javnoveljavno izobrazbo in dobi diplomo, ki je javna listina. Vsebino in obliko diplome določi pristojni organ visokošolskega zavoda in ju objavi v Uradnem listu Republike Slovenije.« Študent mora opraviti vse obveznosti, ki jih določa študijski program, učitelj pa mora študentu omogočati razvoj znanja in pričakovanih kompetenc. Zakon določa tudi pravice študentov s posebnimi statusi z možnostjo prilagoditve izvajanja študijskih programov in dodatne strokovne pomoči pri študiju. Univerza je v celoti avtonomna pri izboru vsebin, metod in načinov poučevanja ter ocenjevanja. Določen je zgolj obseg delovne obveznosti učiteljev in sodelavcev, vendar je učitelj zavezan k izvajanju pedagoškega procesa, kot ga je v postopkih akreditacije predlagala univerza sama oziroma visokošolski zavod. Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS) po zaključeni strokovni presoji potrdi in akreditira program v celoti, vključno s predlaganimi metodami poučevanja, z obveznostmi študentov in ocenjevanjem znanja.

Ob vsebinski in procesni avtonomiji učitelja je v njegovi pristojnosti tudi moč odločanja pri načrtovanju, izvedbi in ocenjevanju/evalvaciji, kar pa lahko vodi tudi v njegovo nezmožnost za kritično reflektiranje lastnih odločitev. Razlog za morebitno nezmožnost je dejstvo, da je nosilec znanja in

odločanja (ter ocenjevanja ustreznosti vsebine in procesa) tudi nosilec moči. Znanje je bilo tradicionalno pojmovano kot last, ki se prenese in deponira v učečega se, kot je značilnost tradicionalnega poučevanja s prisposodobno bančnega sistema opisal Freire (1970). Učitelj, ki sam v celoti prevzema odgovornost za poučevanje in posredno tudi za vsebino učenja učečega se, določa: vsebino, razpored vsebin, pogoje za učenje, zahteve v zvezi s prisotnostjo pri predmetu, proces spremljanja in ocenjevanja znanja (Weimer 2002). Pasivizacija študentov je zato (lahko) logična posledica pričakovanj in razdelitve vlog v študijskem procesu, ki izhaja iz podobe o študentu. Pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika je ob avtonomiji učitelja mogoče zgolj ob preseganju hierarhičnega pojmovanja vlog učitelja kot nosilca znanja in učenca kot nevednega ter nekompetentnega iskalca znanja.

Načini poučevanja zato odražajo predvsem splošno družbeno in specifično učiteljevo podobo o študentu, ki je odraz kulturno pogojenih predstav in pričakovanj v odnosu do študenta in visokošolskega izobraževanja. Ti se manifestirajo predvsem v poučevalnih interakcijah učitelja s študenti (Čotar Konrad 2020; Bardorfer in Kavčič 2020; Bratož in Pirih 2020). Zanimivo in obenem problematično je tudi dejstvo, da študent svoja lastna ravnanja in odnose z učiteljem najpogosteje prilagodi glede na učiteljeva pričakovanja (Rutar in Bratož 2017). To se dogaja ne glede na to, kaj in kako bi študent dejansko lahko prispeval v določeni učni situaciji (čeprav je morda že deloval raziskovalno, sodeloval v delovnem okolju, tega ne bo predstavil svojim kolegom in učiteljem, če se bosta od njega pričakovala zgolj pasivna prisotnost in poslušanje vsebin, ki so lahko zanj delno ali v celoti nerelevantne, vendar v celoti skladne z akreditiranim študijskim programom).

Podobo o študentu razkrijejo predvsem odgovori na spodnja vprašanja:

- Ali je študent v procesu izobraževanja pojmovan kot kompetenten sogovornik pri konstruiranju in rekonstruiranju svojega znanja in resnic?
- Kaj se v visokošolski učni interakciji pričakuje od študenta in kaj študent dejansko zmore (študent lahko dejansko zmore več, kot se od njega pričakuje)?
- Ali se ugotavlja, s kakšnim predznanjem prihaja študent v predavalnico in ali ima sploh priložnost pokazati to znanje?
- Kaj lahko študent od tega, kar je v svojem življenju že doživel, spoznal, predstavi in vključi v spoznavni proces v učeči se skupnosti?
- Kako je študentu omogočeno izražanje stališč, mnenj, predlogov in ali ima sploh možnost, da je slišan (ali načini odražajo zmožnosti študentov ali zgolj zmožnosti učiteljev)?

- Ali lahko učitelj in študent v skupnih razpravah in z raziskovalnim pristopom presegata s študijskim programom vnaprej določena (normativna) pričakovanja, obenem pa določene obveznosti izpustita, kar je kot skrb za nadarjene in znanstveno angažirane študente opredelil Schmidt (1972, 123), ki je zapisal: »[Č]e hočemo, da bo študent dodatno sprejemal nekaj svojega, mu moramo črtati nekaj splošno obveznega, saj bo njegov študij še kljub temu zahtevnejši.« Zavzemal se je celo za pripravo individualnih študijskih načrtov za nadarjene študente.
- In končno se moramo vprašati, kaj organizacija visokošolskega izobraževanja dejansko pričakuje od visokošolskega učitelja?

Kot pravita Shore in Freire (1987, 10):

Izobraževanje je veliko lažje kontrolirati, če učitelj sledi kurikularnim standardom in če študentje ravnajo tako, kot da samo učiteljeve besede nekaj štejejo. Če učitelji ali študentje krepijo moč predelave [*re-make*] znanja v predavalnicah, dejansko ob tem krepijo tudi moč [*re-make*] predelave družbe. Struktura uradnega znanja je tudi struktura družbene avtoritete. Zato za ohranjanje učiteljev in študentov znotraj uradnih dogovorov prevladujejo učni načrti, predpisana literatura in didaktična predavanja. Pedagoški proces, ki je utemeljen na predavanjih in pasivnem kurikulumu, ni zgolj slaba pedagoška praksa, pač pa je model poučevanja, ki v največji možni meri promovira dominantno avtoriteto v družbi in odvzema moč študentom.

Zato je za realizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja prvo in osrednje načelo pripoznanje študenta kot kompetentnega sogovornika v učeči se skupnosti.

Participacija študenta – z močjo soodločanja in prevzemanja odgovornosti

Na študenta osredinjeno poučevanje in posledično učenje predvideva vključevanje študentov v odločanje z namenom vzpostavljanja za študenta smiselnega učenja. Presega enosmerno posredovanje vsebin in pojmovanje učenja kot procesa prenosa vedenja na podlagi hierarhičnih razmerij moči v izobraževalnem procesu. V na študenta osredinjenem procesu poučevanja in učenja tvegajo, konstruirajo ter ponovno rekonstruirajo resnico in znanje vsi, ki so vključeni v proces izobraževanja – študentje in učitelji.

Aktivnega učenja in študija ni mogoče vedno enačiti s participacijo oziroma samoregulacijo učenja in razvoja – s samouravnavanjem svojega la-

stnega učenja, pridobivanja znanja, spretnosti in stališč v procesu visokošolskega izobraževanja. Temeljno razliko med učenjem, v katerem je študent zgolj aktiven, in participacijo študentov v procesu visokošolskega izobraževanja predstavlja na študenta osredinjeno poučevanje, pri katerem je študent sokreator ciljev, vsebin in izvedbe ter udeležen v procesu refleksije oziroma evalvacije.

Aktivno učenje, ki ni načrtovano in izpeljano po načelih participacije študentov v procesu izobraževanja, je dejansko lahko zgolj navidezna participacija, ki se je učitelji in študentje, vključeni v proces izobraževanja, pogosto ne zavedajo. Navidezna participacija učencev je pogosta tudi na nižjih ravneh izobraževanja (Rutar 2013; 2015). Problematičnost navidezne participacije je namreč v tem, da je slednja ujeta predvsem v svoje lastne deklarirane namene in pojavnost. Veliko lažje se je namreč upreti transparentni nadvladi nekoga, ki meni, da je edini nosilec znanja v prostoru in ki v skladu s svojimi prepričanji tudi ravna z drugimi, kot da so nevedni. Veliko težje pa učeči se definira nelagodje (če si ga sploh dovoli doživljati), ko deluje v naklonjenem okolju, v ustreznih strukturnih pogojih (prostorski, kadrovski), vendar z istočasnim doživljanjem odtujenosti od vsebin in načinov poučevanja. Odtujenost vodi v pasivizacijo in reguliranje načinov vstopanja sveta v posameznika (kot da je svet izven posameznika), reguliranje depozitov informacij, za katere učitelji menijo, da konstituirajo resnično/pravo znanje (Freire 1970).

Lahko bi trdili, da se je Freire zavedal nians nadvlade, med drugim, kot smo že zapisali, prikrite nadvlade. Sam je predstavil, kot je zapisal, stališča in prakse, ki odsevajo zatiralsko družbo v celoti (1970, 54):

- učitelj poučuje in študentje so poučevani;
- učitelj ve vse in študent ne ve ničesar;
- učitelj razmišlja, misli in študentje so o tem poučevani;
- učitelj govori in študentje pridno poslušajo;
- učitelj disciplinira in študentje so disciplinirani;
- učitelj izbira ter uveljavlja svojo izbiro in študentje se s tem strinjajo;
- učitelj deluje, je aktiven in študentje imajo iluzijo aktivnosti skozi aktivnost učitelja;
- učitelj izbere vsebino programa in študentje (s katerimi se ne posvetuje) se temu prilagodijo;
- učitelj meša avtoriteto znanja s svojo strokovno avtoriteto in jo postavlja v nasprotje s svobodo učencev;
- učitelj je subjekt učnega procesa, medtem ko so učenci izključno objekti.

V zapisu je sicer izpostavljen učitelj, kot izvajalec procesa, in študent/učenec, ki mu je proces namenjen, vendar ne smemo spregledati, da kurikularne izbire lahko vodijo globalne, evropske in nacionalne politike ter strategije. Zato lahko predpostavljamo, da v situacijah, opisnih zgoraj, učitelj vede ali nevede deluje v interesnem območju spreminjanja zavesti zatiranega in ne spreminjanja situacije, v kateri poteka zatiranje (Simon de Beauvoir v Freire 1970, 55). Nereflektirano lahko raziskovalec, ki zvedavo in strastno išče rešitve temeljnih problemov in ga zanimata izključno resnica ter iskanje poti do nje, uporablja besedne zveze, kot so potrebe na trgu dela, človeški viri, vitka administracija, ki so nastale izven avtonomnega področja znanosti in imajo namen, če uporabimo in to pojasnimo s Freirovo teorijo (1970), študente transformirati v objekte prejetanja, kontroliranega razmišljanja in delovanja, inhibiranja kreativnih moči.

Kot smo že poudarili, je navidezno participacijo študentov težko prepoznati. Freire je to opredelil v zgoraj zapisani postavki: *učitelj deluje, je aktiven in študentje imajo iluzijo aktivnosti skozi aktivnost učitelja*. To se dogaja tudi na nižjih ravneh izobraževanja. Ko učitelj ali vzgojitelj izbere vsebine, aktivnosti in jih predstavi učencem/študentom na zanimiv način, jih vključi v (za študente zanimive) dejavnosti, o katerih se z učenci/študenti ne posvetuje, pač pa jih zgolj organizira zanje (ker sebe pojmuje kot ekskluzivnega eksperta za določeno vsebinsko področje), učenci/študentje dejansko razvijajo iluzijo aktivnosti in participacije. Tudi opazovalci dogajanja v aktivnosti učenca/študenta pogosto ne prepoznajo ključne razlike med (1) *dejansko participacijo študenta v vlogi kompetentnega sogovornika in sooblikovalca procesa izobraževanja* ter (2) *participacijo s posrednikom, s študenti v mislih*. Dejstvo pa je, da o aktivni udeležbi, participaciji učenca/študenta v procesu izobraževanja lahko govorimo šele takrat, ko študent aktivno, s svojimi predlogi, mnenji, spoznavnimi vprašanji in dilemami sodeluje v procesu (1) načrtovanja, (2) načrtovanja izvedbe, (3) pri izvedbi in (4) refleksiji oziroma evalvaciji študijskega procesa in razvoja znanja – lastnega in skupnega.

Temeljni indikator na študenta osredinjenega učenja in poučevanja je tako pedagoški proces, v katerem je *študent pripoznan kot kompetenten sogovornik s svojimi lastnimi vprašanji, ki imajo pri razvoju znanja enako težo in vrednost kot dosedanje vedenje (to, kar že vemo) – predmetno znanje in vprašanja drugih sogovornikov (učiteljev)*. V na študenta osredinjenem pristopu – s participacijo študentov – vprašanja študentov predstavljajo izhodišče za učiteljevo podporo študentu za pridobivanje temeljnega informiranega znanja in/ali izhodišče za odpiranje novih, še neraziskanih problemov.

Predvidevamo, da si študentje kompleksna vprašanja, ki jih zmorejo tudi

ustrezno artikulirati, pogosteje zastavljajo v višjih letnikih visokošolskega izobraževanja oziroma na podiplomskem študiju. Pripravljeni pa moramo biti in omogočiti razvoj študentov, ki si kadar koli v času študija zastavljajo tako zahtevna in kompleksna vprašanja. Kajti že Schmidt (1972) je zapisal, da je »skrb učiteljev za napredek nadpovprečnih študentov njihova najvažnejša pedagoška naloga«. Napačna pa bi bila predstava, da je na študenta osredinjeno učenje namenjeno zgolj skrbi za nadarjene študente, ki pogosto zastavljajo vprašanja.

Zato se participacija študenta – z močjo soodločanja in prevzemanja odgovornosti – realizira v procesu, ki pri organizaciji (ciljih, vsebini, izvedbi, procesu spremljanja in ocenjevanja) v največji možni meri upošteva in v odločitve in izvedbo vključuje to, kar študentje prispevajo v učni situaciji in potrebujejo za razvoj svojih potencialov. V pedagoški terminologiji *na študenta osredinjeno pomeni poučevanje in organizacijo kulturno kontekstualiziranega in individualiziranega procesa, ki upošteva vsa predznanja študentov ter v odločitve in organizacijo ter izvedbo pedagoškega procesa vključuje vsebino pobud in vprašanj študentov ter zagotavlja spodbudno učno okolje za razvoj znanja, spretnosti in stališč.*

Sokonstrukcija smiselne in personaliziranega znanja

Učenje in znanje pa je lahko smiselno, ko nam to, kar se učimo, tudi osebno nekaj pomeni; ko lahko to, kar spoznavamo in doživljamo, povezujemo z že doživetim, spoznanim in vprašanji, ki smo si jih zastavljali. Ko se nove vsebine lahko pojmovno povežejo s predhodnimi predstavami, pridobijo osebni smisel, zato tudi spoznavno in čustveno angažirajo posameznika.

Že Friedrich Herbart je v svojem delu *Obča pedagogika* iz leta 1806 poudaril, da so trenutne izkušnje modificirane v luči predhodnih izkušenj. Menil je, da so ideje asociativno povezane v določene pomene. In ko ideja dobi svoje mesto, je ves nadaljnji potek in razvoj stvar asimilacije novega v staro ter že obstoječe skozi pomene. Meni celo, da bo učeči se opazil zgolj to, kar so ga predhodne izkušnje naučile opaziti (Knox 1975).

Smiselno učenje mnogi avtorji (Mayer 2002; Novak 2002), ki verjamejo, da učenje ni zgolj memoriranje z namenom kasnejšega priklica in reproduciranja, pojmujejo kot konstruiranje znanja, pri katerem poteka iskanje pomena določenih izkušenj. Pri konstruktivističnem učenju so študentje vključeni v aktiven kognitivni proces, kot so osredotočanje pozornosti na relevantne informacije, mentalno organiziranje novih informacij v koherentno reprezentacijo in mentalno integracijo novih informacij z že obstoječim znanjem.

Tudi Dewey (1938) je zagovarjal načelo kontinuitete izkušenj s tezo, da

vsaka izkušnja vzame nekaj od predhodnih in na nek način spremeni kvaliteto tistih, ki se pojavijo kasneje. Pri razlagi kontinuitete predstavi pojem razvoja in meni, da je rast kot razvoj v fizičnem, intelektualnem in moralnem smislu primer načela kontinuitete. Vsaka izkušnja pa je po njegovem mnenju energija. In vsaka človeška izkušnja je vedno družbena: zanjo sta značilna kontakt in komunikacija. Ko posameznik prehaja iz ene situacije v drugo, se njegov svet, njegovo okolje širi in povezuje. Posameznik sebe ne doživlja, kot da bi živel v drugem svetu, pač pa v drugem delu ali vidiku istega sveta. Znanje in spretnosti, ki jih je pridobil v eni situaciji, postanejo instrument učinkovitega ravnanja v situacijah, ki sledijo. Proces se tako nadaljuje, dokler se nadaljujeta življenje in učenje.

Dewey (1938) je pri zagovoru progresivne vzgoje, ki v današnjem času vsebinsko pomeni na učečega se osredinjeno učenje, poudaril predvsem vlogo učitelja pri prepoznavanju potreb, interesov učečih se in odgovornost učitelja za izbiro objektivnih pogojev, razumevanje potreb ter kapacitet posameznikov, ki se učijo. Dejal je, da »ni dovolj vedenje, da so bili določeni materiali in metode preverjeno učinkoviti z drugimi posamezniki in v drugem času. Obstajati mora razlog, da mislimo, da bodo delovali pri generiranju kakovostnih učnih izkušenj s točno določenimi posamezniki, v točno določenem času.« (str. 47)

Druga dimenzija smiselnosti učenja in znanja pa izhaja iz priložnosti vzpostavljanja lastne poti iskanja pomenov in resnic. Medveš (v Univerza na Primorskem 2017) opozarja, da na področju zagotavljanja na študenta osredinjenega poučevanja obstajajo večna vprašanja in tudi dvomi, vendar tudi vizionarsko meni, da bi se moralo uveljaviti »da ima študent pravico do svoje poti iskanja resnice in pravico do iskanja resnice [...] in študij kot komunikacija bi moralo biti načelo, kjer učitelj nastopa kot mentor in nastopa kot mediator. Funkcija mentorja je, da usklajuje mnenja, ne arbitrira, ampak predpogoj za to je, da študentje študirajo [...] in da študentje pričakujejo, da jim bo univerza znanje zmoderirala in ne da jim ga bo posredovala«. V tem tudi vidimo priložnost za personalizirano pot in vzpostavljanje smisla učenja ter materije znanja.

Sklep

Teoretske razprave, ki se vsebinsko ukvarjajo z načini spoznavanja, s spoznavnimi zmožnostmi in preizpraševanji, segajo že v obdobje antike. Da je bilo to vedno drzno početje, priča smrt in usmrtitev Sokrata, ki je mlade ljudi spodbujal k izpraševanju in aktivnemu iskanju resnic. Predvidevamo, da razlog za večtisočletno prizadevanje za aktivno vlogo učečih se v procesu spoznava-

nja ni slučajno. Nosilci informiranega znanja in resnic so bili vedno tudi nosilci moči. Zato je prizadevanje za uresničevanje na študenta osredinjenega poučevanja v visokošolskem izobraževanju bolj prizadevanje za porazdelitev moči kot pedagoško vprašanje.

V naši razpravi smo se osredotočali predvsem na (1) kontekstualizacijo legitimnosti na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, (2) analizo kurikularnih izhodišč, ki omogočajo realizacijo na študenta osredinjenega poučevanja, ter (3) definiranje temeljnih načel na študenta osredinjenega poučevanja. Izhajamo iz predpostavke, da prizadevanje za organizacijo na študenta osredinjenega učenja in poučevanja izhaja iz prizadevanj za organizacijo humanejših oblik vzgoje (Medveš 2007), upoštevanje načinov konstruiranja znanja (Marentič-Požarnik v Univerza na Primorskem 2017) ter pojmovanje študenta kot kompetentnega sogovornika pri konstrukciji oziroma rekonstrukciji znanj in resnic.

Legitimnost na študenta osredinjenega poučevanja v visokem šolstvu je bila formalno izražena leta 2007 v »London Communiqué, Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World« (2007). V visokem šolstvu in na nižjih ravneh izobraževanja pa ostaja pedagoškokonceptualno nedorečena. Zato smo v pričujoči razpravi definirali kurikularna izhodišča, ki omogočajo izpeljavo na študenta osredinjenega poučevanja kljub dejstvu, da se univerza v odnosu do študentov in družbe obvezuje, da bo študent v času študija razvil pričakovana znanja na določenem študijskem programu. To pa ne more predstavljati ovire, da se študent uči na individualiziran način in nauči več, kot predpisuje program. Osbergova, Biesta in Cilliers (2008) namreč poudarjajo, da se v izobraževalnem procesu učenci naučijo veliko več in drugačne stvari, kot naj bi se jih naučili. Obenem pa poudarjajo, da znanj in pomenov ni mogoče prenašati, kajti nastajajo subjektivno, v interakcijh.

Prav interakcije so temelj na študenta osredinjenega učenja in okolje, v katerem se realizirata avtonomnost učitelja in kompetentnost študenta. Ta navidezna dvojnost predstavlja izhodiščno načelo. Učitelj namreč lahko avtonomno razvija in realizira kurikulum, vendar lahko tudi avtonomno omogoča vključenost študenta v enakovredno interakcijo v učeči se skupnosti. To šele omogoči realizacijo naslednjega načela – participacije študenta z močjo soodločanja in prevzemanja odgovornosti. Participacija študenta je mogoča zgolj v tveganih interakcijah, v katerih učitelj zmora avtonomno preizpraševati vnaprejšnje resnice in programe ter verjame, da ga ima študent s čim nagovoriti. S tem se preseže togost vnaprejšnje določenosti programa in zagotovi v procesu razvijajočo se vsebino in formo kurikuluma, ki omogoča več,

kot predvideva program. Prav to pa je to bistvo znanosti – preizpraševanje obstoječih vedenj in iskanje novih resnic ter spoznanj. In nenazadnje, ključno načelo, ki ga želimo izpostaviti kot pogoj realizacije na študenta osredinjenega učenja in poučevanja, je tudi sokonstruktivna in personaliziranega znanja, ki izhaja iz predpostavke, da je študent kompetentno bitje, s kontinuiteto izkušenj (predhodnih in sedanjih, ki vodijo v razlago, odnose in ravnanja v prihajajočih) (Dewey 1938). V teh pogojih in okolju na študenta osredinjenega učenja je učitelj nepogrešljiv. Vendar ne zato, da bi bil ali ostal edini ključni vir informacij, iz katerih bi se lahko razvila znanja, pač pa moderator (Medveš 2017) in sogovornik. Tudi zato, da skupaj s študenti presodi, zakaj imajo določena znanja v kurikulumu in družbi tolikšen pomen (Apple 1992) in zakaj določena znanja v družbi štejejo kot veljavna. Ravno z osvobajanjem skozi načela – avtonomijo učitelja in pripoznano kompetentnostjo študenta, participacijo študentov v pedagoškem procesu ter sokonstruktivno smiselnega in personaliziranega znanja – je mogoče realizirati na študenta osredinjeno učenje in poučevanje – z učiteljem kot sogovornikom pri odkrivanju obstoječih, vendar pogosto nereflektiranih in samoumevnih resnic. In ravno v tem je moč univerze in znanosti, ki jo lahko živi samo univerza sama.

Literatura

- Annala, J., J. Lindén in M. Mäkinen. 2016. »Curriculum in Higher Education Research.« V *Researching Higher Education: International Perspectives on Theory, Policy and Practice*, ur. J. M. Case in J. Huisman, 171–189. London in New York: Routledge.
- Apple, W. M. 1992. *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bardorfer, A., in T. Kavčič. 2020. »Razvoj in validacija lestvice za merjenje medosebnega stika med visokošolskimi učitelji in študenti.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 94–111.
- Bratož, S., in A. Pirih. 2020. »Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 58–73.
- Čotar Konrad, S. 2020. »Medosebna usmerjenost, subjektivno psihološko blagostanje in akademski dosežki študentov.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 112–131.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Prev. M. B. Ramos. New York: Seabury.
- Geven, K., in A. Attard. 2012. »Time for Student-Centred Learning?« V *European Higher Education at the Crossroads*, ur. A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu in L. Wilson, 153–172. Dordrecht: Springer.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and Human Interests*. Prev. J. J. Shapiro. Boston: Beacon.

- Klemenčič, M. 2019. »Predgovor.« *V Na študenta osredinjeno poučavnje: priročnik za visokošolske učitelje*, ur. S. Cvetek, I–III. Ribiško selo: Akadem.
- Klemenčič, M., M. Pupinis in G. Kirdulytė. 2020. »Mapping and Analysis of Student-Centred Learning and Teaching Practices: Usable Knowledge to Support More Inclusive, High-Quality Higher Education.« NESET Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Knox, H. M. 1975. »The Progressive Development of JF Herbart's Educational Thought.« *British Journal of Educational Studies* 23 (3): 265–275.
- Konvencija o otrokovih pravicah. 1989. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovi-pravicah.pdf>.
- »London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World.« 2007. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Mayer, R. E. 2002. »Rote versus Meaningful Learning.« *Theory into Practice* 41 (4): 226–232.
- Medveš, Z. 2007. »Vzgojni modeli v reformski pedagogiki.« *Sodobna pedagogika* 58 (4): 50–69.
- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 42. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2150>.
- Novak, J. D. 2002. »Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners.« *Science Education* 86 (4): 548–571.
- O'Neill, G., in T. McMahon. 2005. »Student-Centered Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?« *V Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, ur. G. O'Neill, S. Moor in B. McMullin, 27–36. Dublin: AISHE.
- Osberg, D., in G. Biesta. 2008. »The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation.« *Journal of Curriculum Studies* 40 (3): 313–328.
- Osberg, D., G. Biesta in P. Cilliers. 2008. »From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling.« *Educational Philosophy and Theory* 40 (1): 213–227.
- QS. 2019. *International Student Survey: Growing Global Education; Rising to the International Recruitment Challenge*. 2019. London: QS.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. 2. izd. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Rutar, S. 2013. *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

- . 2015. »Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašnja vzgojno izobraževalnega dela* 46 (4–5): 13–19.
- Rutar, S., in S. Bratož. 2017. »Od spodbujanja mobilnosti tujih študentov v Slovenijo do zagotavljanja kakovosti študija: perspektiva tujih študentov.« *V Vidiki Internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 35–48. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Schmidt, V. 1972. *Visokošolska didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Shor, I., in P. Freire. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport, CT, in London: Bergin & Garvey.
- Sorkin, D. 1983. »Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791–1810.« *Journal of the History of Ideas* 44 (1): 55–73.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. 2015. Bruselj.
- Štemberger, T. 2017. »Kaj študentje pričakujejo od visokošolskih učiteljev in so-delavcev?« *V Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 257–279. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL, in London: University of Chicago Press.
- Univerza na Primorskem. 2017. »UP: 8. Rektorska konferenca Republike Slovenije in okrogla miza.(Portorož, 17. maj 2017).« Video na YouTubu, 1:36:09. 18. maj. <https://youtu.be/u3izbHELjDc>.
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zgaga, P. 2012. »Reconsidering the EHEA Principles: Is There a 'Bologna Philosophy'?« *V European Higher Education at the Crossroads*, ur. A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu in L. Wilson, 17–38. Dordrecht: Springer.
- Weimer, M. 2002. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Student-Centred Learning and Teaching as a Starting Point for Providing Meaningful and Personalized Higher Education

The main purpose of the paper is to define the theoretical framework of pedagogical starting points for the implementation of student-centred learning and teaching. In this paper, therefore, (1) we contextualize legitimacy of student-centred teaching, (2) we analyse curricular starting points that enable the realization of student-centred learning and teaching, and (3) we define basic principles of student-centred teaching. We argue that student-centred learning and teaching can be realized through the following principles: (a)

teacher autonomy and recognition of the student as a competent interlocutor, (b) student participation in the pedagogical process, and (c) co-construction of meaningful and personalized knowledge.

Keywords: student-centred teaching, student, teacher, pedagogical process, higher education

Kapitan ladje ali sopotnik: vloga visokošolskega učitelja skozi metafore

Silva Bratož

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
silva.bratoz@pef.upr.si*

Anja Pirih

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
anja.pirih@fhs.upr.si*

Prispevek obravnava zaznavanje in razumevanje vloge visokošolskega učitelja skozi metafore. Izhajamo iz predpostavke, da ima lahko pojmovanje vloge učitelja velik vpliv na to, kakšne strategije in metode poučevanja izbirajo visokošolski učitelji ter kako dojemajo razmerje med predavateljem in študentom. Za ta namen bomo uporabili metafore kot konceptualno orodje, ki nam omogoča vpogled v povezavo med jezikom in mišljenjem. Pri teoretičnem okviru se naslanjamo na kognitivni pogled na metaforo (Lakoff in Johnson 1980; Lakoff 1993), tipologijo metafor za učitelje po Oxfordovi idr. (1998) in Oxfordovi (2001) ter na klasifikacijo metafor za poučevanje po Chenu (2003). Osnovni namen raziskave v empiričnem delu je preučiti, kako visokošolski učitelji pojmujejo vlogo učitelja skozi metafore. Analizirali bomo primere metafor za vlogo učitelja, ki smo jih pridobili na delavnicah, namenjenih visokošolskim učiteljem in sodelavcem v okviru projekta INOVUP. Poleg analize metafor predstavljamo tudi model dejavnosti, ki smo ga preizkusili v okviru usposabljanj in ki temelji na refleksiji vloge učitelja skozi metafore.

Ključne besede: konceptualna metafora, tipologija metafor, vloga visokošolskega učitelja, refleksija

Uvod

Raziskave, ki v ospredje postavljajo miselne procese učiteljev pri poučevanju, poudarjajo vpliv učiteljevih stališč in prepričanj na oblikovanje njegove pedagoške prakse ter profesionalnega razvoja (Seferoğlu, Korkmazgil in Ölçü 2009). Borg (2003, 81) za te miselne procese uporablja izraz učiteljeve kognicije (angl. *teacher cognition*) in jo razume kot povezavo med tem, kar učitelji mislijo, vedo in verjamejo, in tem, kar delajo. Med ključne vidike učiteljeve kognicije lahko nedvomno umestimo tudi načine, kako učitelji pojmujejo svojo vlogo v procesu poučevanja. Pojmovanje vloge učitelja, pri čemer imamo v mislih tako učitelja nasploh kot visokošolskega učitelja, ima namreč lahko velik vpliv na to, kakšne strategije in metode poučevanja ti izbirajo ter kakšne

odnose razvijejo s svojimi učenci, dijaki, študenti. Če je bil v preteklosti učitelj pojmovan predvsem kot prenašalec in posredovalec znanja, je danes v ospredju predvsem njegova vloga kot mentorja, usmerjevalca in spodbujevalca. V konstruktivističnem pojmovanju učenja je učitelj predvsem partner v učnem procesu, njegova osnovna naloga pa je ustvariti pogoje, ki učencem omogočajo izgrajevanje lastnega znanja – »učitelj ni več natak, ki učencem prenaša znanje, pač pa vrtnar, ki spodbuja razvoj njihovih potencialov« (Košir 2009, 2). Gre torej za različna pojmovanja vloge učitelja. Pri tem je izpostavljena vloga učitelja kot reflektivnega praktika, reflektivno razmišljanje pa zahteva neprestano vrednotenje prepričanj, predpostavk in hipotez o podatkih in informacijah, ki so nam na voljo, kot tudi kritično presojo različnih interpretacij podatkov (Dewey 1997; Larrivee 2000; Baloh in Bratož 2019). S pomočjo metafor lahko učitelji primerjajo in reflektirajo lastna prepričanja ter različne vidike poučevanja.

Različni pristopi k poučevanju narekujejo tudi različne oblike razmerja učitelj – učenec. Richards in Rodgers (2001) poudarjata, da so ta razmerja po eni strani asimetrična, kot npr. razmerje med dirigentom in članom orkestra, zdravnikom in pacientom ali trenerjem in igralcem, po drugi strani pa lahko temeljijo na enakopravnejši razdelitvi vlog, ki npr. učitelje in učence pojmujejo kot prijatelje, sodelavce ali soigralce v ekipi.

Številne raziskave se danes poslužujejo metaforične analize kot raziskovalnega orodja za ugotavljanje zaznavanj in stališč različnih akterjev (učiteljev, bodočih učiteljev, učencev idr.) o raznovrstnih vidikih učenja in poučevanja (Nikitina in Furuoka 2008; Oxford idr. 1998; Kramsch 2003; Chen 2003; Cameron in Low 1999; Cortazzi in Jin 1999). V prispevku nas bo zlasti zanimalo, kako visokošolski učitelji zaznavajo in pojmujejo svojo vlogo prek metafor. Oxfordova idr. (1998) ugotavljajo, da metafore, povezane z vlogo učitelja, odražajo različne vidike pojavov nadzora in moči. Avtorji izhajajo iz predpostavke, da učno okolje zaznamujejo raznovrstna razmerja moči, ki so v večini primerov asimetrična, tj. ena oseba ima v tem razmerju več moči kot druga. Pri tem se učitelji razlikujejo po naravnosti k dvema različnima oblikama razrednega nadzora, in sicer humanistični (angl. *humanistic*) in skrbniški (angl. *custodial*). Humanistična naravnost npr. poudarja učenčevo samostojnost in intrinzične nagrade, medtem ko je za skrbniško naravnost značilno prepričanje, da učencem ne gre zaupati in da so pri vodenju razreda smiselnejše ekstrinzične nagrade (Oxford 1998, 7).

V teoretičnem okviru najprej predstavimo pogled na metaforo s perspektive kognitivnega jezikoslovja, kjer je metafora pojmovana kot kognitivni mehanizem, ki nam omogoča vpogled v povezavo med jezikom in mišljenjem

(Lakoff 1987; 1993; Lakoff in Johnson 1980). Med različnimi teorijami metafore je t. i. sodobna teorija tista, ki nam nudi uporabno konceptualno orodje, s katerim lahko preučujemo različne vsakodnevne pojave (Kante 1998). Nadaljujemo z raziskavami metafor na področju izobraževanja, pri čemer so izpostavljeni zlasti konceptualni okviri, ki so jih razvili Oxfordova (2001), Oxfordova idr. (1998) in Chen (2003). V empiričnem delu prispevka je predstavljena raziskava, katere cilj je bil ugotoviti, kako visokošolski učitelji pojmujejo vlogo učitelja skozi metafore. V prvem delu raziskave predstavljamo analizo zbranih metafor za vlogo visokošolskega učitelja in poučevanje na visokošolski instituciji po tipologijah metafor, ki so jo razvili Oxfordova idr. (1998) in Oxfordova (2001). V drugem delu pa predstavljamo model dejavnosti, v kateri so udeleženci usposabljanj v okviru projekta INOVUP izvedli refleksijo svoje vloge predavatelja s pomočjo metaforičnih konceptualizacij, ki so jih navedli kot najustreznejše za opis vloge visokošolskega učitelja.

Teoretični okvir

Kognitivni pogled na metaforo

V preteklosti so bile metafore zlasti predmet raziskovanja literarne teorije in jezikoslovja, medtem ko danes velja splošno prepričanje, da igrajo ključno vlogo pri strukturiranju našega konceptualnega sistema in naših vsakodnevni dejanj. V tem smislu jih razumemo kot pomembno orodje človekovega kognitivnega aparata, ki nam pomaga razumeti povezave med jezikom in mišljenjem. Med različnimi teoretičnimi okviri, ki so poskušali zajeti kognitivne prvine metafore, je eden najvplivnejših nedvomno model *konceptualne metafore*, ki so ga razvili George Lakoff in njegovi sodelavci (Lakoff 1993; 1987; Lakoff in Johnson 1980) in po katerem je razumevanje metaforičnega jezika možno zaradi obstoja ustreznaj med različnimi konceptualnimi domenami, ki strukturirajo naše mentalne predstave kompleksnih pojmov. Ključni element kognitivnega pogleda na metaforo je trditev, da je metafora predvsem način razmišljanja in ne zgolj izraz jezika. Iz tega sledi, da je jezik le eden od načinov manifestiranja metafore.

S konceptualno teorijo metafore je povezana tudi teorija *idealiziranih kognitivnih modelov* ali ljudskih modelov (Lakoff 1987; Cienki 2007), ki se ukvarja zlasti z vprašanjem kategorizacije in predstavlja pomemben mejnik v razvoju kognitivne semantike. Zamisel o tovrstnih modelih izhaja iz predpostavke, da jezikovne strukture uporabljajo splošni kognitivni aparat in da so jezikovne kategorije vrste kognitivnih kategorij. Kategorije imajo v središču značilne predstavnike (prototipe), medtem ko se manj tipični predstavniki razvrščajo glede na to, v kolikšni meri odstopajo od lastnosti osrednjih primerkov, pri če-

mer velja, da so nekateri člani boljši predstavniki kategorije kot drugi. Iz tega sledi, da naše védenje oblikujemo s pomočjo struktur in da so strukture kategorij ter učinki prototipov le stranski produkti v procesu oblikovanja védenja. Pomemben vir prototipskih modelov je metonimija, tj. uporaba dela (podkategorije, člana ali podmodela) namesto celotne kategorije. Lakoff (1987) ter Lakoff in Johnson (1980) sta opozorila, da se primeri metonimije ne pojavljajo posamezno, temveč da obstajajo sistematični metonimični koncepti, ki temeljijo na določenih splošnih načelih. Eno takih splošnih načel, ki velja tudi za slovenščino, pravi, da lahko kraj, v katerem se nahaja določena institucija, uporabimo namesto imena te institucije (npr. Bruselj namesto Komisija EU). Primer metonimičnega kognitivnega modela je tudi kulturni stereotip »gospodinja – mati«, ki kot podkategorija predstavlja kategorijo »mati« kot celoto in ki opredeljuje kulturno pogojeno predstavo matere. V naši kulturi so npr. gospodinje – matere boljši primerki kategorije »mati« kot negospodinje – matere. Po stereotipu »gospodinja – mati« matere ostajajo doma, da lahko vzgajajo in pazijo na svoje otroke, medtem ko »zaposlena mati« ni le mati, ki ima službo, temveč je tudi mati, ki ne ostane doma, da bi vzgajala in pazila na svoje otroke. V tem pogledu »gospodinja – mati«, ki metonimično predstavlja celotno kategorijo matere, delno opredeljuje tudi podkategorijo »zaposlena mati«, ki s tem dobi status neprototipskega člana kategorije (Lakoff 1987). Idealizirani kognitivni modeli torej odražajo načine osmišljanja stvarnosti določene skupnosti, kar velja tudi za različne vloge, ki jih posamezniki igrajo v skupnosti. Iz tega sledi, da lahko z vidika kognitivnih modelov tudi učitelja zaznavamo kot kategorijo, za katero veljajo določene prototipske lastnosti in pri kateri so določeni primerki boljši predstavniki kategorije kot drugi. Na tem mestu se npr. lahko vprašamo, katera vloga učitelja je v kulturnem okolju, v katerem živimo, boljši primerek oziroma predstavnik kategorije učitelja. Je to učitelj kot prenašalec znanja, za katerega velja predvsem to, da poseduje in izkazuje obširno védenje o določeni temi? Ali je to morda učitelj kot usmerjevalec in spodbujevalec, ki učenca vodi v procesu učenja in mu omogoča, da sam gradi znanje? Gre za vprašanja, ki odražajo tako pomen vloge učitelja v učnem procesu kot širšo vlogo učenja in izobraževanja v določenem družbeno-kulturnem okolju.

Tipologije metafor za vlogo učitelja

Preučevanje metafor v kontekstu izobraževanja je usmerjeno v raziskovanje različnih vidikov učenja in poučevanja. Kot poudarjajo Xiong, Lijeva in Qujeva (2015), lahko učitelji metafore uporabljajo kot orodje, s katerim ubesedijo in osmislijo svojo profesionalno identiteto. Različni avtorji so poskušali meta-

fore kategorizirati in sistematično povezati z različnimi predpostavkami o izobraževanju. V tem poglavju bomo podrobneje razpravljali o treh tipologijah metafor, ki so jih razvili Oxfordova idr. (1998), Oxfordova (2001) in Chen (2003).

Oxfordova (2001) je z narativno raziskovalno metodo raziskovala stališča študentov do njihovih profesorjev, izhajajoč iz prepričanja, da ima študentovo dožemanje interakcije med njim in profesorjem neposreden vpliv na učenje. Pri tem je izhajala iz treh glavnih pristopov k poučevanju, ki služijo kot okvir za oblikovanje treh kategorij učiteljev, in sicer avtokratskega učitelja oziroma poučevanja, demokratičnega/sodelovalnega učitelja oziroma poučevanja in t. i. *laissez-faire* učitelja oziroma poučevanja. Pri avtokratskem načinu poučevanja je moč v rokah učitelja, ta pa se v veliki meri naslanja na svoj uradni položaj, sistem prisile/kazni/groženj, ekstrinzičnih nagrad in nadzora nad učnim procesom, pri čemer je prepričan, da učencem ne gre zapupati. Udeleženci v raziskavi (Oxford 2001, 99) so za avtokratskega učitelja uporabili metafore učitelja kot proizvajalca, učiteljice kot čaravnice, učitelja kot diktatorja ipd. Za demokratični/sodelovalni pristop k poučevanju je značilno medsebojno spoštovanje in delitev moči med učiteljem in učencem, učenec je vključen v odločanje o učnem procesu, spodbuja se ga k prevzemanju odgovornosti in samostojnemu odločanju o lastnem učenju. Pri tem se učitelj zaveda individualnih razlik v učnih stilih in interesih učencev, pri poučevanju pa uporablja pretežno intrinzične, ne le ekstrinzičnih nagrad. Pristop se odraža v metaforah, kot so npr. učitelj kot izzivalec, učitelj kot sila narave, učitelj kot zabavljač, učitelj kot družinski član (str. 102). Pri tretjem pristopu k poučevanju, *laissez-faire* poučevanju, moč ni ne v rokah učitelja ne učenca. Učitelj je psihično ali celo fizično odsoten, učenci pa ostanejo brez vodenja, ki bi jim pomagalo pri prevzemanju odgovornosti za učenje. Tako nekateri učenci oblikujejo lastne strategije in norme za preživetje v akademskem okolju. *Laissez-faire* učitelj je tako lahko opisan kot zrcalo, voznik avtobusa ali črnilo (Seferoğlu, Korkmazgil in Ölçü 2009, 328). Seferoğlujeva, Korkmazgilova in Ölçüjeva (2009) so tipologijo Oxfordove še dodatno razdelili in kategoriji avtokratskega učitelja ter demokratičnega učitelja razdelili na več podkategorij. Kategorija avtokratskega učitelja se razdeli na podkategoriji učitelja kot vodje in učitelja kot ustvarjalca, kategorija demokratičnega učitelja pa na podkategorije učitelja kot vira, učitelja kot skrbnika, učitelja kot vodnika in učitelja kot usmerjevalca.

Chen (2003) je razvil sistem razvrščanja metafor o poučevanju, katerega osnovni namen je oblikovati refleksijo na temelju metafor, s pomočjo katere bi bodoči učitelji lahko primerjali in poskušali razumeti različne vidike poučevanja. Avtor metafore ločuje glede na pet različnih kriterijev ali usmeri-

Preglednica 1 Kategorizacija metafor glede na kriterije

Pogled na učni proces in rezultate učenja	Kategorija metafore
Poučevanje je edinstvena izkušnja ustvarjalnosti in domišljije. Učenci so edinstveni posamezniki, za katere je izkušnja učenja ravno tako pomembna kot rezultat učenja.	Poučevanje je umetnost.
Poučevanje je učinkovit proces proizvajanja učencev, ki bodo zadostili potrebam trga.	Poučevanje je posel.
Poučevanje je znanstveni proces, namenjen prenašanju znanja učencem na dosleden in predvidljiv način.	Poučevanje je znanost.
Poučevanje je proces, pri katerem prevladuje učitelj. Poučevanje je proces, pri katerem prevladuje učenec, učitelj pa igra vlogo podpore.	Poučevanje je razmerje moči.
Poučevanje je kompleksen proces, ki od učitelja zahteva upravljanje različnih procesov v razredu in izven njega.	Poučevanje je osebna dinamika.

Opombe Prirejeno po po Chen (2003, 27).

tev, ki poučevanje zaznavajo kot umetnost, posel, znanost, razmerje moči in osebno dinamiko.

Metafore, ki poučevanje pojmujejo kot umetnost, poudarjajo ustvarjalno plat poučevanja – učitelj je kipar ali slikar, poučevanje je izdelovanje kipa ali slikanje. In tako kot umetnik tudi učitelj učence popelje skozi neponovljivo izkušnjo učenja. Po drugi strani pa je pri pojmovanju poučevanja kot poslovanja ali prodajanja poudarek na prenašanju znanja. Znanje je dobrina in učenje ter poučevanje sta naročanje in dostavljanje v poslovnem procesu. Skupni imenovalc metafor, ki poučevanje zaznavajo kot znanost, je ta, da obstajajo pravila in načela, ki jih je moč preučevati in empirično dokazovati. Poučevanje je mehanična in sistematična dejavnost, kot izvajanje znanstvenega eksperimenta ali iskanje zaklada. Metafora poučevanja kot iskanja razmerja moči po eni strani osvetljuje vlogo učitelja kot nadzornika v razredu (npr. učitelj je kapitan), medtem ko lahko druge metafore poudarjajo razmerje moči v prid učencem (npr. učitelj je učenčev sodelavec). Metafore poučevanja kot osebne dinamike učitelja zaznavajo kot nekoga, ki ima več družbenih vlog, poučevanje pa je le ena od njih. V tem metaforičnem okviru je poučevanje pojmovano kot potovanje, igra ipd.

Pri oblikovanju teoretičnega okvira za razvrstitev metafor za različne vloge učitelja je Oxfordovo idr. (1998) zanimalo zlasti, na kakšen način prepoznane metafore za učitelje odražajo načela in cilje, ki so oblikovali izobraževalne koncepte skozi stoletja in ki prevladujejo v določeni družbi. Avtorji so prepoznali štiri temeljne paradigme oziroma doktrine izobraževanja, in sicer

Preglednica 2 Štiri izobraževalne paradigme

Osnovni vidiki	Družbeni red	Kulturni prenos	V učenca usmerjena rast	Družbena reforma
Nadzor	V rokah učitelja	V rokah učitelja	Učitelj in učenec si nadzor delita	Učitelj in učenec si nadzor delita
Poudarek	Oblikovanje učencev skozi zunanje spodbude	Enosmerno dajanje informacij	Podpora pri razvijanju notranjih potencialov	Spodbujanje različnih pogledov v skupnosti učencev
Arhetip	Oblikovanje	Čuvanje (znanja)	Vrtnarjenje	Sprejemanje

Opombe Prirejeno po Oxford idr. (1998, 7).

izobraževanje kot družbeni red (angl. *social order*), kulturni prenos (angl. *cultural transmission*), na učenca usmerjena rast (angl. *learner-centred growth*) in družbena reforma (angl. *social reform*). Omenjeni pogledi se odražajo skozi metaforično pojmovanje vloge učitelja v učnem procesu, in sicer zlasti v evropskih in širših zahodnih izobraževalnih kontekstih (Nikitina in Furuoka 2008).

Pri perspektivi družbenega reda je učni proces pojmovan kot proizvodna linija, tovarniški sistem, ki poudarja statistične tehnike merjenja in standardizacije ter proizvaja usposobljene delavce z ustreznimi družbenimi vrednotami. Učitelj je v tem okviru pogosto pojmovan kot »livarski tehnik«, ki učence »uliva« po kalupu za potrebe družbe (Oxford idr. 1998, 8), lahko pa tudi kot »proizvajalec« ali »zdravnik« (Nikitina in Furuoka 2008, 167). Doktrina kulturnega prenosa odraža intelektualno in moralno vzvišen, »aristokratski« pogled na izobraževanje, v okviru katerega je osnovni namen izobraževanja učenca uvesti v prave kanone določene kulture. In čeravno se mnenja o tem, kateri so pravi kanoni, lahko zelo razlikujejo, so si zagovorniki doktrine kulturnega prenosa edini, da je učitelj čuvaj ali varuh, ki učencem omogoči dostop v elitni »tempelj znanja« (Oxford idr. 1998, 24), ki ga zaznamujejo kulturno visoko razviti načini dojetanja, vrednotenja in izražanja. Tretja doktrina poudarja v učenca usmerjeno rast, ki predpostavlja, da se učenci rodijo z bogato biološko doto, ki jo morajo v življenju udejanjiti. Zagovorniki te doktrine zavračajo tradicionalno uveljavljanje avtoritete nad razvijajočim se učencem. Poudarek je na samostojnem učenju in izkušnjah, ki učencem omogočajo razviti prirojene sposobnosti. Učitelj učencev ne nadzira in jih ne sili, da se uklonijo njegovi volji, temveč svoje poučevanje prilagaja interesom in potrebam učenca. Z metaforičnega vidika je učitelj vrtnar, ki ustvari idealne pogoje za uspevanje in rast notranje narave učencev (str. 9). Zadnja

doktrina se nanaša na paradigmo družbene reforme in povezuje različne elemente drugih treh pogledov na izobraževanje z namenom uskladiti potrebe družbe s potrebami posameznih učencev (Nikitina in Furuoka 2008). Paradigma družbene reforme odraža filozofijo življenja, ki poudarja popolno udeležanje posameznikovih sposobnosti, širjenje kulture, pridobivanje bogatih in raznovrstnih izkušenj, pomen posameznikove ustvarjalnosti in rabo znanosti kot neavtoritarnega orodja za skupno reševanje družbenih problemov (Oxford idr. 1998). Z metaforičnega vidika je učitelj »partner v učenju«, oseba, ki učence sprejema in spodbuja (str. 41).

Empirični del

Metodologija

Oxfordova idr. (1998) ugotavljajo, da če upoštevamo funkcijo metafor v našem kognitivnem mehanizmu, le-te lahko uporabimo kot pomemben analitični inštrument. Vendar se pri tem postavlja vprašanje, kako pridemo do metafor, ki jih je smiselno preučevati. Večina raziskav na področju metafor v izobraževanju se poslužuje kvalitativne analize in tehnike zbiranja podatkov, kot so osebne pripovedi, zgodbe, intervjuji, osebni dnevniki ipd., redkeje so kvantitativne raziskave (npr. Nikitina in Furuoka 2008). Poleg tega Chen (2003) poudarja, da posamezni učitelji lahko sami preverijo metafore, ki jih uporabljajo zavedno ali nezavedno. Eden od načinov je pisanje dnevnika, ki nam omogoča sistematično refleksijo o izkušnji določenega segmenta poučevanja in s pomočjo katerega lahko pridemo do metafor, ki se jih običajno ne zavedamo. Drugi je dokončanje stavka (npr. »Zame je učenje . . .«, »Najlepši del učenja je . . .« ipd.), s katerim lahko pridemo do skritih metafor, ki nezavedno uravnavajo učiteljeve vsakodnevne dejavnosti. To je bil tudi namen pričujoče raziskave, v kateri smo udeležence usposabljanj v okviru projekta INOVUP spodbudili, da z metaforo dokončajo začeta stavka, in sicer »Dober visokošolski učitelj je (kot) . . .« in »Učinkovito poučevanje študentov je (kot) . . .«. Udeleženci v raziskavi ($n = 60$) so visokošolski učitelji in sodelavci z različnih študijskih smeri, fakultet in univerz v Sloveniji. Zbiranje podatkov je potekalo novembra 2019.

Rezultati – analiza metafor za vlogo visokošolskega učitelja

Na začetno poved »Dober visokošolski učitelj je (kot) . . .« so udeleženci usposabljanja navedli številne različne metafore in primere, ki smo jih poskušali povezati s tipologijami, predstavljenimi v teoretičnem okviru. Pri tem smo izhajali iz povezav med ciljno domeno metafore oziroma učiteljem in različnimi

Preglednica 3 Prikaz metafor, ki so jih vključeni v raziskavo navedli za vlogo visokošolskega učitelja glede na izobraževalno paradigmo

Osnovne paradigme	Družbeni red	Kulturni prenos	V učenca usmerjena rast	Družbena reforma
Primeri metafor	Kapitan Dirigent Trener Dober vodja Vizionar »Oče stotih otrok »Bog in batina« Karizmatik Šef kuhinje Pastir Vzornik »Vodja ekipe v igri brez meja«	Paleta znanja Server Modrec Prenašalec znanja »Živa knjiga z neomejenim številom strani«	Mentor Voda za rastlino Motivator Usmerjevalec Smerokaz Svetilnik Semafor Kompas Zemljevid Starejša teta »Najvišji jambor na regati« »Pek, ki gnete in upa, da bo vzhalo« »Gradbinec, ki pomaga študentu postaviti temelj za hišo«	Večni učenec Sopotnik

izhodiščnimi domenami (npr. pojmovanjem učitelja kot kapitana). Kot poudarjajo številni avtorji, ki se ukvarjajo s področjem konceptualne metafore (Bratož 2010; Lakoff 1999; Gibbs 2008), je te metafore pogosto težko opredeliti, saj je meddomenskih povezav lahko več in jih lahko interpretiramo na različne načine, npr. pojmovanje učitelja kot »semaforja« bi lahko uvrstili tako v paradigmo »v učenca usmerjene rasti«, pri čemer je poudarjena lastnost usmerjanja, kot v paradigmo »družbenega reda«, ki izpostavlja učitelja kot nekoga, ki mu sledimo. To se je pokazalo tudi v našem primeru, saj bi nekatere metafore po diskusiji z udeleženci lahko drugače uvrstili, kar podrobneje predstavljamo v naslednjem poglavju. Po drugi strani pa je ravno diskusija o interpretaciji povezav med domenami v metafori pripomogla h konstruktivni (samo)refleksiji vloge visokošolskega učitelja.

Najprej smo poskušali metafore razvrstiti v štiri izobraževalne paradigme po klasifikaciji, ki jo predlagajo Oxfordova idr. (1998). Kot je razvidno iz preglednice 3, je moč številne metafore za vlogo visokošolskega učitelja povezati z izobraževalno paradigmo družbenega reda, za katero velja poudarek na oblikovanju učencev skozi zunanje spodbude. Gre za metafore, pri katerih je nadzor povsem v rokah učitelja, ta pa je pojmovan kot nekdo, ki s svojim

delom izpolnjuje potrebe družbe in širše skupnosti. Zato bi med izhodiščne domene te paradigme lahko uvrstili poklice, za katere je značilno, da imajo v družbi visok ugled in pomen, kot so npr. kapitan, trener, dirigent, šef kuhinje. Ti imajo običajno tudi lastnosti, ki jih povezujemo z »vzorniki« in s »karizmatiki«. Poleg teh izhodiščnih domen bi lahko v to paradigmo uvrstili še domeni »oče stotih otrok« in »pastir«, saj so pri obeh poudarjeni nadzor in zunanje spodbude.

Prepoznali smo tudi kar nekaj različnih metafor, povezanih s paradigmo kulturnega prenosa, pri katerem je nadzor v rokah učitelja in poudarek na enosmernem dajanju informacij. Kot razlagajo Oxfordova idr. (1998), so to metafore, ki poučevanje pojmujejo kot uvajanje študenta v kulturne kanone, učitelja pa kot čuvaja ali varuha, ki študentom omogoči vstop v elitni tempelj znanja. Metafore, ki bi jih lahko uvrstili v to paradigmo, so tako pojmovanja učitelja kot »prenašalca znanja«, »modreca«, »palette znanja«, »žive knjige z neomejenim številom strani« in »serverja«. Metafore v okviru paradigme kulturnega prenosa poučevanje razumejo kot enosmerno prenašanje informacij, spretnosti in vrednot od učitelja/strokovnjaka k učencem, ki so pojmovani kot prazne posode (Oxford idr. 1998).

Tretja paradigma poudarja v učenca usmerjeno rast, njegovo samostojno učenje in izkušnje, ki mu omogočajo razviti njegove že prirojene sposobnosti. Učitelj in učenec si nadzor delita, učitelj pa svoje poučevanje prilagaja interesom in potrebam učenca. Metafore, ki bi jih lahko povezali s to paradigmo, učitelja povezujejo z mentorjem in motivatorjem. Udeleženci usposabljanja so med metaforami navedli tudi pojmovanje učitelja kot »vode za rastlino«, kar se sklada s podobo učitelja, ki učence vzgaja in jim omogoča notranjo rast. Sem bi lahko uvrstili še dve metafori, ki so ju udeleženci tudi dodatno pojasnili, in sicer gre za pojmovanje učitelja kot »peka, ki gnete in upa, da bo vzhajalo« ter kot »gradbinca, ki pomaga študentu postaviti temelj za hišo«. Pri obeh metaforah opazimo poudarek na razvijanju sposobnosti učenca, da sam zgradi razumevanje stvarnosti, ki ga obdaja. V metaforah, povezanih s to paradigmo, pa bi lahko govorili tudi o nekaterih drugih vidikih vzgoje, kot sta zagotavljanje varnosti in usmerjanje učenca v procesu grajenja učenja, kar nakazujejo podobe učitelja kot »svetilnika«, »najvišjega jambora na regati«, »semaforja«, »kompasa«, »usmerjevalca«.

Pri zadnji paradigmi, družbeni reformi, si učitelj in učenec nadzor delita, v ospredju sta spodbujanje različnih pogledov in reševanje skupnih težav v skupnosti učencev. Kot poudarjajo Oxfordova idr. (1998), je učitelj predvsem učenčev partner pri učenju, kar dobro ponazarjata metafori učitelja kot sopotnika in učitelja kot večnega učenca.

Izhajajoč iz tipologije Oxfordove (2001), ki ločuje med avtokratskim, demokratičnim in *laisser-faire* učiteljem, je med metaforami, ki so jih navedli udeleženci usposabljanja, moč prepoznati vse tri tipe učiteljev. V prvo skupino bi nedvomno lahko uvrstili metaforo, ki učitelja pojmuje kot »boga in batino«, z vidika nadzora v odnosu med učiteljem in študentom pa tudi kot kapitana, vodjo, trenerja, dirigenta in šefa kuhinje. Med metafore za demokratičnega učitelja, za katerega sta značilna sodelovalni pristop in delitev moči med udeleženci v učnem procesu, pa bi lahko uvrstili pojmovanje učitelja kot sopotnika, usmerjevalca ter starejše tete. Z učiteljem, za katerega sta značilna pristop *laisser-faire* in odsotnost nadzora, bi lahko povezali nekatera manj predvidljiva pojmovanja učitelja, in sicer kot darovalca organov, kot vode za rastlino, drevesa, reke, solnega cveta, čebeljega mlečka, »ogledala študenta v prihodnosti« in »igralca na malem odru Drame«.

Udeležence usposabljanja smo prosili, da navedejo še metafore, ki opisujejo poučevanje na visokošolski instituciji. Za večino metafor v tem delu bi lahko zaključili, da se skladajo s podobami učiteljev, npr. poučevanje je »vodenje orkestra«, učitelj pa je v vlogi dirigenta, kar se povezuje s paradigmo družbenega reda. Podobno je eden od udeležencev navedel, da je poučevanje »lovljenje ovac«, kar predpostavlja vlogo učitelja kot pastirja, drugi pa, da je poučevanje kot »training«, učitelj pa v vlogi trenerja. Nadalje se podoba učitelja kot gradbenika navezuje na pojmovanje poučevanja kot »gradnje hiše s trdnimi temelji«, kar bi lahko povezali s paradigmo v učenca usmerjene rasti, kot tudi pojmovanje poučevanja kot »plovbe po reki do odprtega morja«. Prepoznali pa smo tudi metaforo za poučevanje, ki bi jo lahko uvrstili v paradigmo družbene reforme, in sicer gre za podobo poučevanja kot skupinskega pohodništva ali taborjenja. Poleg tega je med zbranimi metaforami nekaj podob, ki poudarjajo predvsem težavnost in kompleksnost poučevanja na visokošolski ravni, in sicer gre za metafore, ki poučevanje pojmujejo kot »boj z mlino na veter«, »sodelovanje na oviratlonu«, »nikoli končano delo«, »gasilsko vajo«, »nujno zlo«, »obrambo«, pa tudi kot »triatlon« in »mineštro«. Na drugi strani pa smo zabeležili le tri metafore, ki poučevanje prikazujejo v izrazito pozitivni luči, in sicer kot »iskanje draguljev«, »pravljičico« in »dobro kosilo«.

Vodena refleksija skozi metafore

V okviru usposabljanja na temo vloge visokošolskega učitelja v učnem procesu smo izvedli dejavnost, ki je temeljila na refleksiji vloge učitelja skozi metafore. Udeleženci so najprej na samolepilne listke z metaforo dokončali stavka »Dober visokošolski učitelj je (kot) ...« in »Učinkovito poučevanje štu-

dentov je (kot) ...«. Na ta način smo jih spodbudili k iskanju vzporednic z drugimi področji in domenami, npr. drugimi poklici. Sledila je diskusija o pojmovanju vloge učitelja, v okviru katere smo predstavili pojmovanje učitelja kot prenašalca in posredovalca znanja na eni strani in kot nekoga, ki ustvarja učno okolje in pogoje, s katerimi učencem omogoča izgrajevanje lastnega znanja, na drugi. Predstavili smo tudi različne oblike razmerij med učiteljem in učenci. Udeleženci so nato svoje predloge metafor umestili na premico med različnimi pojmovanji vloge učitelja, sledila pa je skupinska refleksija o tem, katere ustreznice med izhodiščnim področjem metafore (učiteljem) in ciljnim področjem (npr. kapitanom v konceptualni metafori »učitelj je kapitan«) so bile izpostavljene ali poudarjene in ali bi jih udeleženci na temelju refleksije umestili na kakšno drugo mesto.

V diskusiji smo med drugim ugotovili, da je pri nekaterih metaforah prišlo do različnega razumevanja vzporednic med izhodiščno in ciljno domeno v metafori. Npr., pri metafori »učitelj je gradbinec« je udeleženec, ki je to metaforo predlagal, poudaril, da z metaforo učitelja razume kot nekoga, ki pomaga študentu postaviti temelj za hišo, pri čemer študent gradi, učitelj mu pa samo pomaga. Na podoben način je diskusija pogosto razkrila dodatne vidike in dimenzije v metafori. Npr., pri pojmovanju učitelja kot svetilnika je eden od udeležencev pojasnil, da svetilnik razume v smislu »opozarjanja na čeri«, pri čemer študentu prepušča izbiro poti. Prav tako je diskusija osvetlila različne možnosti povezav med izhodiščno in ciljno domeno v metafori »učitelj je kapitan«, saj je bilo v diskusiji poudarjeno, da kapitana lahko vidimo v smislu avtoritete, ki zahteva poslušnost in predanost, ali pa kot nekoga, ki nas predvsem vodi v pravo smer in ga lahko pojmuje bolj kot usmerjevalca ali vodnika. Dober primer je tudi podoba učitelja kot starejše tete, pri čemer je diskusija ravno tako pokazala, da izhodiščno domeno lahko razumemo na različne načine – starejšo teto kot avtoriteto ali v smislu skrbnika kot prijetno in prijazno gospo, ki je manj obremenjena kot starši. Kot poudarjajo Sefero-
gljujeva, Korkmazgilova in Ölçüjeva (2009), lahko metafore razvrstimo tudi po tem, kako predvidljive so. Kot je pokazala diskusija z udeleženci usposabljanja, so manj predvidljive metafore dosegljive le, če jih pospremimo z ustrežno razlago in interpretacijo.

Razprava in zaključek

Različnost metafor, ki smo jih obravnavali v prispevku, odraža kompleksnost izobraževalnega procesa na visokošolski ravni. Preučevanje metafor, povezanih s poučevanjem, nam posredno sporoča, na kakšen način visokošolski učitelji razmišljajo in kako razumejo svojo vlogo v učnem procesu. Metafore,

ki so jih udeleženci usposabljanja v okviru projekta INOVUP navedli za vlogo visokošolskega učitelja, odražajo različne poglede na poučevanje in s tem različne paradigme izobraževanja. V prispevku smo predstavili tudi model refleksije vloge učitelja v visokoškolskem izobraževanju, ki temelji na diskusiji o predlaganih metaforičnih konceptualizacijah vloge učitelja. Ugotovili smo, da sta razlaga in interpretacija možnih povezav med izhodiščno in ciljno domeno v metafori pomemben korak na poti k (samo)refleksiji vloge visokošolskega učitelja.

Z vidika teorije kognitivnih modelov je moč v analiziranih metaforah prepoznati tudi določene konceptualizacije vloge učitelja, ki kažejo lastnosti prototipskosti. To je npr. pojmovanje učitelja kot »prenašalca znanja«, ki se odraža v zaznavanju učitelja kot »palette znanja«, »serverja«, »modreca« ali »žive knjige z neomejenim številom strani«. Gre za kulturno pogojene modele, ki v središče postavljajo določene lastnosti vloge učitelja, medtem ko so druge lastnosti bolj ali manj oddaljene od središča. To so lahko tudi lastnosti, povezane z metaforami, ki so jih udeleženci pripisali negativni podobi poučevanja kot »boja z mlino na veter« ali »nujnega zla«.

Tako kot pri drugih disciplinah je preučevanje metafor tudi na področju izobraževanja v zadnjih letih pritegnilo številne raziskovalce. Osnovni namen tovrstnih prizadevanj je razumeti funkcijo metafor v izobraževalnem okolju, razviti metaforične strategije za izboljšave na področju poučevanja in omogočiti refleksijo. Poleg tega preučevanje metafor, povezanih z vlogo učitelja, lahko razumemo kot dobro izhodišče za razmislek o obstoječi praksi in možnih izboljšavah v prihodnje. Med pomembnejšimi spremembami, ki bodo pomembno vplivale ne razumevanje vloge učitelja in odnos visokoškolski učitelj – študent, je nedvomno uvajanje spletnega izobraževanja kot odziv na številne izzive današnjega časa. Kakšna bo torej vloga visokošolskega učitelja v prihodnosti: bo ta pojmovan kot kapitan, sopotnik ali morda kdo drug?

Literatura

- Baloh, B., in S. Bratož. 2019. »Refleksija vloge učitelja v čezmejnem prostoru.« *Revija za narodnostna vprašanja* 83:5–19.
- Borg, S. 2003. »Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do.« *Language Teaching* 36 (2): 81–109.
- Bratož, S. 2010. *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management.
- Cameron, L., in G. Low, ur. 1999. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, D. D. 2003. »A Classification System for Metaphors about Teaching.« *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 74 (2): 24–31.

- Cienki, A. 2007. »Frames, Idealized Cognitive Models, and Domains.« V *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, ur. D. Geeraerts in H. Cuyckens, 170–187. Oxford: Oxford University Press.
- Cortazzi, M., in L. Jin. 1999. »Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning and Language; Researching and Applying Metaphor.« V *Researching and Applying Metaphor*, ur. L. Cameron in G. Low, 149–176. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. 1997. *How We Think*. New York: Dover.
- Gibbs, R., ur. 2008. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kante, B., ur. 1998. *Kaj je metafora?* Ljubljana: Krtina.
- Košir, K. 2009. »Vloga učitelja pri spodbujanju učenja za prihodnost.« *Mednarodno inovativno poslovanje* 1(1). <https://journal.doba.si/OJS/index.php/jimb/article/view/38>.
- Kramersch, C. 2003. »Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs.« V *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, ur. P. Kalaja in A. M. F. Barcelos, 109–128. Dordrecht: Springer.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- . 1993. »The Contemporary Theory of Metaphor.« V *Metaphor and Thought*, ur. A. Ortony, 202–251. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenges to Western Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., in M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Larrivee, B. 2000. »Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher.« *Reflective practice* 1 (3): 293–307.
- Nikitina, L., in F. Furuoka. 2008. »Measuring Metaphors: A Factor Analysis of Students' Conceptions of Language Teachers.« *Metaphor.de* 15:161–180.
- Oxford, R. L. 2001. »'The Bleached Bones of a Story': Learners' Constructions of Language Teachers.« V *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, ur. M. P. Breen, 86–111. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R., S. Tomlinson, A. Barcelos, C. Harrington, R. Z. Lavine in A. Saleh. 1998. »Clashing Metaphors about Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology for the Language Teaching Field.« *System* 26 (1): 3–50.
- Richards, J. C., in T. S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seferoğlu, G., S. Korkmazgil in Z. Ölçü. 2009. »Gaining Insights into Teachers' Ways of Thinking via Metaphors.« *Educational Studies* 35 (3): 323–335.
- Xiong, H., L. Li in Y. Qu. 2015. »Exploring EFL Teachers' Cognitive Models through Metaphor Analysis.« *SAGE Open* 5 (4): 1–11.

Ship Captain or Fellow Passenger: Conceptualising the Role of University Lecturer through Metaphors

The article is geared towards examining the perception and understanding of the role of a university lecturer through metaphors. The study is based on the assumption that the conceptualisation of the lecturer's role may have a considerable impact on the choice of teaching strategies and methods as well as the perception of the lecturer-student relationship. Metaphors will be used as conceptual tools which will enable us to gain an insight into the complex relationship between language and thought. The theoretical framework first looks at metaphor from a cognitive perspective (Lakoff and Johnson 1980; Lakoff 1993), the typology of teacher metaphors developed by Oxford et al. (1998) and Oxford (2001), and Chen's (2003) classification system for metaphors about teaching. The main aim of the empirical part is to examine the different ways in which university teachers conceptualise their roles through metaphors. We will analyse examples of metaphors for lecturers' roles collected in an academic excellence training course aimed at higher education lectures in the INOVUP project. In addition, a model of activities based on the reflection of the university lecturer roles through metaphors will be presented.

Keywords: conceptual metaphor, typology of metaphors, university lecturer roles, reflection

»Jutri pa res začnem«: akademsko odlašanje, osamosvajanje od staršev in akademski dosežki študentov

Sonja Čotar Konrad

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

V pilotni raziskavi na vzorcu 91 študentov univerz na Primorskem, v Mariboru in v Ljubljani smo preučevali, kako se dejavniki akademskega prilagajanja (akademsko odlašanje in akademski nevroticizem) študentov v povezavi s procesi osamosvajanja od staršev povezujejo z njihovimi akademskimi dosežki. Rezultati kažejo, da udeleženci z višjim akademskim odlašanjem pomembno pogosteje poročajo tudi o višjem akademskem nevroticizmu ter o pomembno nižjih akademskih dosežkih. Analiza pokaže tudi pomembno negativno nizko povezanost med akademskim nevroticizmom in psihološko povezanostjo s starši ter zmerno pozitivno povezanost med akademskim nevroticizmom in strahom pred razočaranjem staršev. Ugotavljamo lahko, da višji akademski nevroticizem napoveduje pogostejše akademsko odlašanje ter manj samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti v odnosu do staršev. Po drugi strani pa akademsko odlašanje in pretiran nadzor staršev napovedujeta tudi nižje akademske dosežke študentov. Dobljeni rezultati odpirajo vprašanje vloge visokošolskega učitelja in univerzitetnega prostora nasploh pri podpori ustreznega akademskega prilagajanja študentov na začetku študija.

Ključne besede: akademsko odlašanje, osamosvajanje, akademski dosežki, mladi na prehodu v odraslost, visokošolski učitelji

Uvod

Prilagajanje študentov na univerzitetno okolje je eden pomembnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na akademske dosežke študentov. Študije pri tem ugotavljajo, da imajo pri akademskem prilagajanju največ težav prav študenti na začetku študija (Abdullah idr. 2009; Enochs and Roland 2006; Wintre and Yaffe 2000). V prvih mesecih po vstopu v univerzitetno okolje morajo namreč skozi stadij aktivnega prilagajanja na študijske zahteve (Gadzella in Carvalho 2006), kot so spoznavanje in razumevanje načina izvedbe študijskega procesa, organizacija lastnega študija, morebitno prilagajanje na nove bivanjske razmere, oblikovanje novih socialnih mrež itd. V okviru tega so mladi na prehodu v odraslost naprej postavljeni pred dve vprašanji: (i) preizkušnjo kvali-

tete oblikovane avtonomije in stopnje osamosvajanja od staršev; (ii) preverjanje sposobnosti in spretnosti samostojne organizacije ter opravljanja študijskih obveznosti. Študenti glede na osebnostne značilnosti in pogoje študija v tem začetnem študijskem obdobju izoblikujejo tudi študijske navade in rutine, ki se kažejo kot stalni način pristopanja k opravljanju študijskih obveznosti – med te gotovo sodi tudi t. i. akademsko odlašanje.

Odlaganje (angl. *procrastination*) je pojav, ki se kaže kot posameznikova težnja k odložitvi ali izogibanju nalog in ga v določeni meri lahko zasledimo pri vsakem posamezniku na različnih področjih delovanja (McCloskey 2011). Odlaganje spremlja občutenje frustracije, strahu ali nasičenosti z opravljanjem določenih zadolžitvev (Ferrari idr. 1998). Kranjčeva, Koširjeva in Komidar (2016) menijo, da splošno odlaganje ni le izid neustreznih delovnih navad ali slabe organizacije časa, temveč je pojav, ki je sestavljen iz vrste vedenjskih, kognitivnih in čustvenih komponent, kot so strah pred neuspehom, anksioznost, težnja k popolnosti, nizka stopnja samopodobe in averzivne naloge (Solomon in Rothblum 1984).

Odlaganje z akademskim delom, t. i. *akademsko odlaganje*, je po ugotovitvah nekaterih študij zelo pogost fenomen, značilen za vsaj 70 % študentov (McCloskey 2011; Schraw, Wadkins in Olafson 2007). Posledice akademskega odlaganja pa niso težavne samo za študenta samega, ampak je to pomembno vprašanje za vse vključene v visokošolski prostor. Iz posameznikovega študijskega delovanja to najprej postane težava za (i) kolege, s katerimi študent sodeluje in se nanje zanaša (Steel in Ferrari 2013); (ii) frustrirajoče je za visokošolske učitelje, ki pričakujejo pravočasno in ustrezno opravljene študentske obveznosti, in nenazadnje tudi za (iii) fakulteto in univerzo. V Uredbi o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov (2019), s katero se podrobneje določajo kazalniki za izračun sredstev variabilnega dela temeljnega stebra financiranja visokošolskega zavoda (v nadaljnjem besedilu: v-TSF-Z), je namreč eden izmed kazalnikov financiranja visokošolskega zavoda tudi *kazalnik študenti*, v zvezi s katerim je v 5. členu zapisano naslednje:

(1) Sredstva v-TSF-Z se v prvem in tretjem letu pogodbenega obdobja določijo glede na izračun pripadajočega deleža sredstev visokošolskega zavoda ob upoštevanju vrednosti kazalnikov iz šestega odstavka 72.e člena Zakona o visokem šolstvu (2012):

- števila študentov rednega študija na študijskih programih prve stopnje brez študentov prvega letnika in števila študentov rednega študija na študijskih programih druge in tretje stopnje, [...] v kazalniku niso upoštevani študenti, ki ponavljajo letnik, in študenti,

ki koristijo status študenta 12 mesecev po koncu zadnjega semestra oziroma s statutom predpisanem roku pri študijskih programih tretje stopnje (v nadaljnjem besedilu: kazalnik študenti);

Na osnovi tega lahko sklepamo, da je eden izmed kazalnikov financiranja visokošolskega zavoda tudi redno napredovanje študentov v drugi in višji letnik študija posameznega študijskega programa.

Nadalje pa Kimova in Seova (2015) ugotavljata, da naj bi bilo akademsko odlašanje zaradi manjše osebnostne zrelosti in zmožnosti prevzemanja osebne odgovornosti za študijski proces pogostejše prav pri študentih nižjih letnikov. Gre namreč za starostno skupino mladih na prehodu v odraslost, ki je še vedno relativno močno vpeta v proces osamosvajanja od staršev in sočasno še vedno potrebuje podporo pri načrtovanju in samoregulaciji učenja. Predvsem v visokošolskem izobraževanju sta običajno pomoč in podpora študentom še vedno zelo omejeni ter posledično prav mlajši študenti pogostejše – zaradi manjše zmožnosti samoregulativnega učenja – zapadejo v akademsko odlašanje (Wäschle idr. 2014).

Na osnovi tega ugotavljamo, da je vprašanje akademskega odlašanja za visokošolski prostor velikega pomena. Dejstvo je namreč, da na ravni posameznika lahko vodi tudi v opuščanje študija, v okviru pedagoškega procesa lahko slabi medosebne odnose v skupini študentov in prinaša dodatno (nepotrebno) obremenitev učiteljev ter na ravni visokošolskih zavodov neposredno vpliva na možnosti financiranja zavoda. Vendar pa je navkljub prepoznavanju pomembnosti obravnavanega fenomena, tako za posameznika kot tudi za širše okolje, v slovenskem prostoru to področje še vedno premalo raziskano. Zato smo v pričujoči študiji želeli raziskati povezanost med akademskim odlašanjem, akademskim nevroticismom – kot čustvenim vidikom akademskega prilagajanja študentov – in dimenzijami osamosvajanja od staršev. Omenjene konstrukte smo razmejili tudi glede na izbrane demografske značilnosti skupine mladih na prehodu v odraslost na začetku študija (bivanjski pogoji, priložnostno delo ob študiju, status partnerske zveze) in podatke skušali umestiti v visokošolski prostor z jasno razmejitvijo vlog vseh deležnikov pedagoškega procesa pri preprečevanju akademskega odlašanja na terciarni stopnji izobraževanja.

Akademsko odlašanje

Akademsko odlašanje opredeljujemo kot težnjo posameznika, da namerno ali nepotrebno odlašaja z opravljanjem akademskih obveznosti ali pa jih opravi z zamudo, kljub temu da to zanj prinaša neugodne posledice (Kranjec, Košir

in Komidar 2016; Simpson in Pychyl 2009; Steel 2007). Posledice akademskega odlašanja se za posameznika pogosto kažejo kot doživljanje stresa, anksioznosti, manjšega psihološkega blagostanja in težave v odnosih z drugimi ljudmi (Kim in Seo 2015; Krause in Freund 2014; McCloskey 2011). Tovrstno vedenje rezultira tudi v slabši akademski uspešnosti, obžalovanju in posameznikovem izogibanju socialnim interakcijam (Sirois in Pychyl 2013; Steel in Ferrari 2013).

Različne študije akademskega odlašanja kažejo, da le-to pomembno napovedujejo negativne misli ali prepričanja o samem sebi, torej negativna samopodoba in nizek občutek samoučinkovitosti (Flett idr. 2012), slabše izvršilne funkcije (Rabin, Fogel in Nutter-Upham 2011), nižja stopnja čuječnosti (Sirois in Tosti 2012), strah pred neuspehom (Hagbin, McCaffrey in Pychyl 2012), nižje zastavljeni standardi glede osebnih dosežkov ali težave pri uravnavanju načina doseganja ciljev (Gustavson idr. 2014) ter neprilagojene oblike perfekcionizma, kot so večja zaskrbljenost zaradi napak, dvom v lastna dejanja, pričakovanja staršev, starševska kritika in družbeno predpisan perfekcionizem¹ (Rice, Richardson in Clark 2012).

Študije zadnjih 20 let kažejo, da je razlog za odlašanje predvsem zmanjšana zmožnost samoregulacije (Pychyl in Flett 2012), tako splošnega samoregulativnega vedenja kot tudi samoregulacije učenja (Zimmerman 2002). Zmožnost samoregulativnega delovanja namreč zahteva poznavanje in razumevanje ustreznih kognitivnih, metakognitivnih, motivacijskih in vedenjskih strategij (Pintrich 2004), kar predstavlja, ob pomanjkanju zunanje podpore študentom na visokošolski ravni, še večjo težavo pri mladih v prvih letih študija.

Izvori akademskega odlašanja naj bi segali v zgodnje obdobje šolanja, ko učenec začne zaznavati lastno kompetentnost za opravljanje šolskih nalog in s tem oblikuje predstavo o lastnih sposobnostih (Kranjec, Košir in Komidar 2016). Akademskega odlašanja lahko izvorno pomeni mehanizem za prikrivanje različnih šibkih področij (Burka in Yuen 2008), kasneje pa lahko postane stalen del posameznikovega delovanja – v študentskem obdobju način »študentske kulture« (Stead, Shanahan in Neufeld 2010) –, ki se lahko nadaljuje

¹Hewitt in Flett (1991, str. 457 po Kranjec 2017) navajata, da se družbeno predpisan perfekcionizem nanaša na doseganje družbenih standardov in pričakovanj, ki se kaže kot posledica izvršenega družbenega pritiska na posameznika. Oblike družbeno predpisanega perfekcionizma so vidne predvsem takrat, ko posameznik standarde družbe zazna kot previsoke in neobvladljive, zaradi česar doživlja neuspeh in neprijetna čustvena stanja, predvsem pa prevladuje občutek nezmožnosti zadovoljiti druge, prepričanje, da so drugi nerealistični in svojih pričakovanj ali oboje.

tudi kot vzorec delovanja v okviru profesionalne kariere kot t. i. kronični odlaševalec (angl. *chronic procrastinator*) (Gieselman in Pietrowsky 2016). Steel (2007) meni, da lahko s pomočjo temporalne teorije motivacije (angl. *temporal motivation theory* – TMT) opišemo dinamiko in verjetnost pojavljanja odlašanja pri posamezniku. Tako naj bi bila verjetnost akademskega odlašanja večja v primeru, ko vsaj ena izmed naslednjih predpostavk drži:

- posameznik ocenjuje, da obstaja majhna verjetnost uspešnosti opravljene naloge;
- posameznik ne pričakuje, da bo opravljena naloga prinesla neko dodano vrednost oziroma zadovoljstvo;
- obstaja dolg časovni interval med opravljanjem naloge in doživljanjem za posameznika smiselnega rezultata ali posameznikovega prispevka k opravljeni nalogi.

Na osnovi tega lahko sklepamo, da se pri študentih pojavi večja verjetnost akademskega odlašanja v primeru, ko učitelj zastavi nalogo, ki jo študent zaznava kot zanj prezahtevno in oceni, da je ne bo zmožni uspešno opraviti. Podobno lahko akademsko odlašanje pričakujemo takrat, ko je študent prepričan, da zastavljena naloga ne prispeva pomembno k njegovemu znanju ali ne predstavlja deleža v ocenjevanju niti je drugače ne more osmisлити. V tretjem primeru pa na osnovi TMT (Steel 2007) lahko sklepamo, da bi do večjega akademskega odlašanja prišlo v primeru, ko študent meni, da je čas od oddaje do povratne informacije (bodisi preverjanje ustreznosti ali ocenjevanje naloge ipd.) o oddani nalogi predlog.

Ne glede na izvor akademskega odlašanja pa lahko opredelimo tudi posamezne vrste akademskih obveznosti, za katere avtorji (npr. Onwuegbuzie in Jiao 2000) ugotavljajo, da dodatno omogočajo ali celo spodbujajo akademsko odlašanje študentov. Med oblike samostojnega dela študentov, kjer je akademsko odlašanje najpogostejše, sodijo pisanje seminarskih nalog, učne naloge za izpite, opravljanje tedenskih bralnih zadolžitev (npr. prebiranje študijske ali dodatne literature ipd), postavljanje oddaljenih rokov za oddajo nalog, samostojno opravljanje individualnih kvizov za preverjanje znanja itd. (Onwuegbuzie in Jiao 2000). Kranječeva, Koširjeva in Komidar (2016) ugotavljajo, da lahko k temu prispevajo različni dejavniki – neustrezno organiziran čas za šolske obveznosti, averzivne naloge, odsotnost notranje motivacije za pričetek delovne aktivnosti, občutek zdolgočasnosti in pomanjkanje splošne motivacije kljub fizični pripravljenosti posameznika, da nalogo lahko uspešno opravi (McCloskey 2011; Schraw, Wadkins in Olafson 2007). Sklepamo

torej lahko, da za pojav akademskega odlašanja obstajajo zunanji in notranji razlogi (Grunschel, Patrzek in Fries 2013).

Grunschelova, Patrzekova in Fries (2013) so v kategoriji *zunanjih dejavnikov*, ki vplivajo na pojav akademskega odlašanja, identificirali tri skupine dejavnikov: (i) individualni pogoji dela posameznika, (ii) značilnosti učitelja in (iii) institucionalni razlogi. V okviru teh dejavnikov so se kot prevladujoč razlog za pojavljanje akademskega odlašanja pokazale značilnosti študijskih nalog (kar lahko pripišemo tako posameznikovemu dožemanju nalog kot tudi pedagoškemu delu učitelja), kot so npr. kompleksnost, zahtevnost, averzivnost, pomembnost, časovna zamudnost in novost. Analiza značilnosti delovanja učiteljev je pokazala, da se z akademskim odlašanjem najpogosteje povezujejo premajhna ali prevelika zahtevnost učitelja, dezorganiziranost pri poučevanju, premajhna podpora, slabe didaktične kompetence, brezkompromisnost in nenaklonjenost študentom (Grunschel, Patrzek in Fries 2013; Štemberger 2017). Med institucionalne dejavnike, ki prispevajo k akademskemu odlašanju, pa lahko uvrstimo možnosti za podaljševanje študija, pomanjkajne sistemske podpore študentom na začetku študija, nejasno umeščenost programov v zahteve poklicnih kvalifikacij in omejene zaposlitvene možnosti študentov.

V kategoriji *notranjih dejavnikov*, ki se povezujejo s pogostejšim akademskim odlašanjem, pa so Grunschelova, Patrzekova in Fries (2013) navedli predvsem afektivna, metalna in fizična stanja posameznika, vedenja, osebnostne značilnosti in prepričanja, kompetentnost, predhodne učne izkušnje in percepcijo značilnosti študijskih nalog. Na osnovi tega lahko torej sklepamo, da se lahko notranji dejavniki, ki so povezani z akademskim odlašanjem, kažejo tudi kot specifičen vzorec odzivanja posameznika na zahteve okolja (Drljić, Štemberger in Kiswarday 2019) in se izražajo v okviru dimenzij osebnosti. Natančneje nas je v okviru pričujoče študije zanimal koncept akademskega nevroticizma, ki ga Clinciu in Cazanova (2013) opredelujeta kot dimenzijo akademskega prilagajanja študentov ob vstopu v terciarno izobraževanje.

Akademsko odlašanje in akademski nevroticizem

Nevroticizem je ena izmed treh Eysenckovih (1947) dimenzij osebnosti, za katerega je značilna izraženost na dimenziji od nevroticizma do nenevroticizma. Za t. i. *nenevroticizem* so značilni čustvena stabilnost, uravnoteženost, mirnost, dobro razpoloženje, obvladanost, samozaupanje in gotovost vase, osredotočenost. Temu nasproten pol pa je t. i. *nevroticizem*, ki se kaže kot čustvena nestabilnost posameznika, zaskrbljenost, tesnoba, napetost, nesproščenost, razdražljivost, značilna so pogosta občutja krivde. Nevroticizem

je tako običajno opredeljen kot težnja po pogostih in intenzivnih negativnih čustvih kot odgovor na različne vire stresa (Barlow idr. 2014). Močno izražen nevroticizem se kaže kot pretirana negativna čustvenost, ki spremlja vsesplošno dožemanje, da je svet nevaren in ogrožajoč, sočasno pa se tem občutjem pridružijo prepričanja o nezmožnosti obvladovanja (zahtevnih) dogodkov. Ta prepričanja se pogosto kažejo v smislu povečane osredotočenosti na kritiko (samokritičnost ali kritiko drugih), ki pa ponovno pomeni potrditev splošnega občutka neustreznosti in pomanjkanja nadzora nad življenjem (Barlow 2002; Clark in Watson 2008).

Omenjeni koncept sta Clinciu in Cazanova (2013) uporabila za opisovanje težav pri prilagajanju študentov na akademsko okolje ob začetku študija. Akademsko prilagajanje, ki naj bi bil eden ključnih dejavnikov akademske uspešnosti, avtorja opredelita z dvema dimenzijama: akademskim odlašanjem in akademskim nevroticizmom. Ker smo prvi konstrukt podrobneje že predstavili, se bomo v nadaljevanju osredotočili zgolj na koncept akademskega nevroticizma in njegovo povezanost z akademskim odlašanjem. Akademski nevroticizem sta Clinciu in Cazanova (2013) opredelila kot čustven vidik prilagajanja na akademske zahteve in izzive. Pojasnjujeta ga kot posameznikovo soočanje s stresorji v akademskem okolju, pogostost doživljanja neprijetnih čustev v akademskem okolju, prisotnost psihosomatskih simptomov ob obremenjenosti zaradi akademskih obveznosti (npr. težave s spanjem, pospešeno bitje srca, težave z želodcem ali dihanjem), strah pred neuspehom, naveličanost, občutljivost na kritike in socialno anksioznost (npr. strah pred nastopanjem pri predstavitvi študijskih zadolžitvev ipd.).

Študije kažejo, da se nevroticizem kaže kot relativno stabilna težnja posameznika, da na dogodke odreagira z občutkom ogroženosti, frustracije in izgube, pri čemer ga spremljajo neprijetna čustva ter občutek nemoči in pomanjkanja nadzora nad situacijo (Barlow idr. 2014). Relativno stabilna nagnjenost posameznika k zaznavanju situacij kot ogrožajočih pa je značilna tudi za anksioznost kot osebnostno potezo (Kranjec, Košir in Komidar 2016), ki se zaradi izraženega strahu pred neuspehom pomembno povezuje z akademskim odlašanjem (Chang 2012).

Strah pred neuspehom tako vključuje anksioznost v povezavi z ocenjevanjem, kjer se pri posameznikih z višje izraženim nevroticizmom lahko kaže kot postavitev previsokih osebnih standardov ali zaznavanje visokih standardov drugih ljudi (npr. učiteljev, staršev) glede izvedbe naloge. Doživljanje nezmožnosti doseganja zastavljenih ali zaznanih pričakovanj pa lahko vodi do odlašanja z akademskim delom (Burka in Yuen 2008) in posledično do slabših akademskih dosežkov. Kljub temu da je akademsko prilagajanje v tujini v

zadnjem desetletju predmet različnih študij (Clinciu in Cazan 2013), v visokošolskem prostoru pri nas tovrstnih raziskav nimamo. Zato nas je v okviru dotične študije zanimalo, ali študenti z višjo stopnjo akademskega nevroticizma tudi pogosteje odlašajo z akademskim delom in dosejajo nižje akademske dosežke.

Osamosvajanje od staršev in akademsko odlašanje

Proces separacije in individuacije je intrapsihični proces, ki pomeni normativno razvojno nalogo v različnih obdobjih posameznikovega življenja (Kins, Beyers in Soenens 2012; Lapsley in Edgerton 2002): v zgodnjem otroštvu jo opredeljuje predvsem povečano zavedanje otrokovih lastnih značilnosti (Mahler, Pine in Bergman 1975), med procesom sekundarne individuacije v mladostništvu (Blos 1967) pa se oblikuje kot povečana stopnja avtonomije in diferenciacije mladostnika v odnosu do staršev, pri čemer skuša mladostnik sočasno ohraniti dobre odnose z njimi (Tanner 2006). Kljub temu pa novejša študije (Buhl 2008; Komidar idr. 2014; Lamborn in Groh 2009; Zupančič in Kavčič 2014) kažejo, da se proces individuacije predvsem v zahodnih in tehnološko razvitejših družbah nadaljuje tudi v obdobje mladih na prehodu v odraslost² (Arnett 2000).

Čeprav mladi na prehodu v odraslost živijo neodvisneje kot mladostniki, imajo več možnosti raziskovanja na različnih življenjskih področjih (študij in oblikovanje poklicne identitete, oblikovanje intimnih partnerskih zvez, delna ali popolna selitev od doma) in se počutijo samozadostnejše (Tanner 2006), pa to ne pomeni, da se je proces individuacije že zaključil. Osamosvajanje se namreč glede na teorijo osamosvajanja (Youniss in Smollar 1985) uspešno zaključi takrat, ko mladi na prehodu v odraslost vzpostavijo ustrezno ravnotežje med doseganjem avtonomije in ohranjanjem povezanosti v odnosu s starši. Proces osamosvajanja na prehodu v odraslost je kompleksen in težko enoznačno opredeljiv pojav (Komidar in Horvat 2011), saj se opredelitve psiholoških procesov v ozadju osamosvajanja razlikujejo glede na teoretično izhodišče raziskovalca. Za namene naše študije smo proces osamosvajanja opredelili in merili z vidika ugotavljanja izraženosti petih dimenzij osamo-

² Mladi na prehodu v odraslost (angl. *emerging adults*, Arnett 2000) so mladi v obdobju med 18. in 22.–24. letom, pri čemer se zgornja meja zaključka tega obdobja danes pomika tudi v začetek 30. let. Arnett (2000) je poimenovanje opredelil kot stopnjo razvoja, ki se razlikuje od mladostništva in še ne pomeni odraslosti. Mladi na prehodu namreč sebe na eni strani pojmujejo kot odrasle z vidika izbora in opredelitve stališč, vrednot (Arnett, Ramos in Jensen 2001), po drugi strani pa se ne doživljajo kot odrasle, saj menijo, da še ne prevzemajo dokončne (finančne in osebne) odgovornosti pri skrbi zase, ne prevzemajo še skrbi za druge ter še preoblikujejo odnose s starši.

svajanja, ki so zajete v testu osamosvajanja na prehodu v odraslost – TOPO (Komidar in Horvat 2011):

- *povezanost*: opisuje odprt odnos s starši, medsebojno zaupanje, doživljanje staršev kot pomembnih oseb v življenju;
- *iskanje opore*: upoštevanje staršev pri razreševanju osebnih težav, odločanju pri pomembnih vprašanjih tako na področju študijskih kot kariernih težav;
- *pretiran nadzor*: gre za mnenje mladih o tem, v kolikšni meri starši nad njimi izvajajo pretiran nadzor, se vtikajo v osebne zadeve (glede partnerstva, prijateljstev, študija, dogajanja na delovnem mestu ipd);
- *samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti*: značilno je zrelo prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja, za razreševanje problemov in sprejemanje odločitev na različnih področjih delovanja;
- *strah pred razočaranjem staršev*: pomeni strah mladega, da ne izpolnjuje pričakovanja staršev, velika dovtetnost za mnenja in želje staršev, strah pred tem, da bi jih razočaral s samostojnimi odločitvami na osebnem ali študijskem, delovnem področju.

Čeprav avtorji omenjenega modela (in merskega pripomočka) ne predpostavljajo profila izraženosti posameznih dimenzij, lahko sklepamo, da se višja stopnja osamosvajanja mladih na prehodu v odraslost kaže kot visoka stopnja povezanosti s starši, samostojnega odločanja in prevzemanja odgovornosti ter nizka stopnja iskanja podpore, doživljanja pretiranega nadzora in strahu pred razočaranjem staršev.

Aquilino (2006) meni, da se na prehodu v odraslost odnosi s starši v primerjavi z mladostništvom tudi kvalitativno spremenijo: konfliktnost se zmanjša in odnosi postanejo sproščenejši; zaradi razbremenjenosti medsebojnih relacij – predvsem z vidika vsakdanjih drobnih konfliktov – se posledično poveča tudi medsebojna čustvena povezanost med družinskimi člani. Spremembe v odnosu so obojestranske: spremeni se otrokovo doživljanje starša in starševo doživljanje otroka (Puklek Levpušček 2011). Na eni strani odrasčajoči otrok spremeni pogled na vlogo starša, odnose z njimi doživlja kot enakovrednejše in kot odnose dveh odraslih oseb; bolje in lažje razume perspektivo in različne vloge drugih (ne le starševske vloge starša), kar je posledica psihosocialnega razvoja, ob novopridobljeni svobodi in izbiranju življenjskega sloga pa tudi sprejemanja novih vlog v lastnem življenju. Po drugi strani pa starši spremenijo doživljanje svojega otroka: njihova stopnja vpliva in nadzora se zaradi večje otrokove svobode zmanjša.

Socialni nazor pa zmanjša tudi otrokova vsaj delna selitev od doma – bodisi v kraj študija bodisi v novo skupno gospodinjstvo z intimnim partnerjem, prijatelji. V splošnem se v Sloveniji³ mladi na prehodu v odraslost po podatkih Eurostata (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/youth/data/database>) relativno pozno selijo od doma, saj jih skoraj 78,1% med 16. in 29. letom biva doma. Študenti, ki ne živijo doma, si večinoma delijo stanovanje z drugimi študenti, živijo v študentskem domu ali sobivajo z intimnim partnerjem (Puklek Levpušček 2011). Razlogov za podaljšano ostajanje doma je veliko – od socialno-ekonomskih do psiholoških (več v Puklek Levpušček 2011), vendar pa z vidika osamosvajanja podaljšano bivanje pri starših po našem mnenju pomeni enega pomembnejših zaviralnih dejavnikov osamosvajanja na prehodu v odraslost. Ocenjujemo, da selitev od doma pomeni več svobode in možnosti mladih, da razrešujejo tudi druge ključne razvojnopsihološke naloge tega obdobja – oblikovanje intimne partnerske zveze, pridobivanje izkušenj v prvih priložnostnih zaposlitvah, več možnosti osredotočenja nase in identitetnega raziskovanja na različnih področjih delovanja ipd. –, saj se »nezrelost« pojavlja tako pri otrocih kot pri starših. Mladi odrasli, ki ostajajo doma, lahko ohranjajo manj zrelo in odvisno vedenje, saj pogosto ne prevzemajo odgovornosti za lastno življenje, imajo težave pri oblikovanju stabilnih intimnih odnosov ipd. (Kins, Beyers in Soenens 2012). Po drugi strani pa tudi starši težko opustijo svojo zaščitniško vlogo. Študije namreč kažejo, da starši, katerih otroci še vedno bivajo doma, pogosteje (pretirano) nadzorujejo svoje otroke (značilna odziva staršev sta »Dokler boš pod mojo streho ...« ali »Dokler te jaz hranim ...«) (Puklek Levpušček 2011, 88), ob tem pa mladi poročajo o pretirani čustveni navezanosti staršev, nezadovoljenih potrebah po zasebnem življenju in starševski vsiljivosti (Aquilino 2016).

Pretiran nadzor staršev pomeni oviranje mladostnikove potrebe po avtonomiji in povezanosti (Ryan in Deci 2000), povezuje se z oblikovanjem negativne samopodobe mladostnika, s povečano samokritičnostjo in z občutkom nekompetentnosti za soočanje z dnevnimi zadolžitvami (Kopala-Sibley in Zuroff 2014). Kljub morebitni intenci staršev, da mladi s tem prevzamejo odgovornost za svoje delo, pa raziskave poročajo, da pretirano vpletanje staršev pomeni predvsem pogostejše impulzivne reakcije mladih in pomembno manj samoregulativnega vedenja na čustvenem in kognitivnem področju

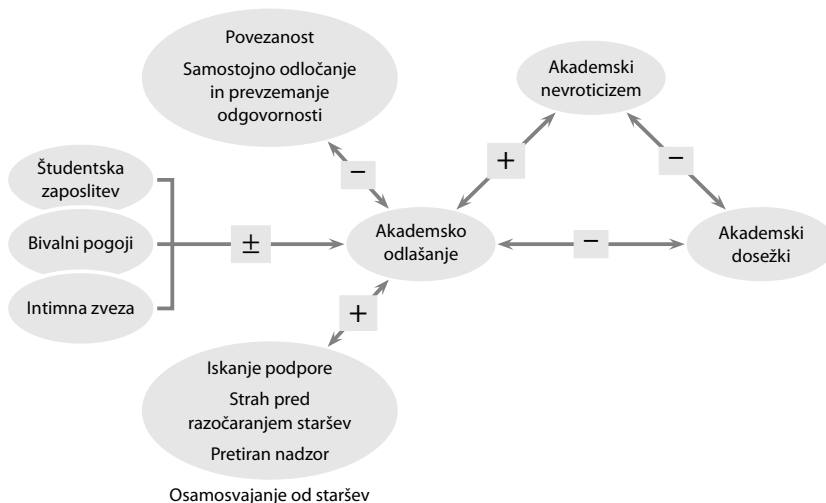
³ Slovenija je bila po podatkih Eurostata glede dolžine bivanja mladih doma na šestem mestu v EU, na prvi mestih so Hrvaška (87,7%), Grčija (83,2%) in Srbija (83,1%), na repu pa so severne države, kjer doma biva le slaba tretjina mladih na prehodu v odraslost (Danska 30,5%; Finska 36,7% in Norveška 38,1%). Povprečen odstotek mladih v EU, ki bivajo doma, je 67,1% (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/youth/data/database>).

(Moilanen, Padilla-Walker in Blaacker 2018). Slednje pa se pomembno povezuje z nižjimi akademskimi dosežki in s socialno kompetentnostjo mladih. Študije namreč kažejo (npr. Soysa in Weiss 2014), da se avtoritativno starševstvo, torej vzgojni stil z visoko stopnjo nadzora in nizko stopnjo odzivnosti staršev na potrebe mladih, prav tako povezuje z mladostnikovimi neprilagojenimi oblikami perfekcionizma in testne aksioznosti, ob tem pa tudi z akademskim odlašanjem in s slabšimi akademskimi dosežki. Padilla-Walkerjeva in Nelson (2012) namreč menita, da se tovrstne starševske prakse, ki jih v popularni kulturi poimenujejo tudi kot t. i. helikoptersko starševstvo (angl. *helicopter parenting*), nanašajo na starševsko regulacijo in strukturiranje dnevnih aktivnosti otroka na način pretiranega nadzora ter manipuliranja z otrokovimi mislimi, občutji in navezanostjo na starša, pri čemer se mikrouravnavaenje otrokovega delovanja pogosto prenese tudi v obdobje mladih na prehodu v odraslost. V primeru, da mladostniki zaznavajo pretirano starševsko regulacijo, se tovrstna »skrb« staršev pomembno povezuje tudi z učnimi navadami mladih (Nelson idr. 2011) in predvidoma tudi z akademskim odlašanjem. Na osnovi omenjenega lahko predvidevamo, da se proces osamosvajanja od staršev pomembno povezuje z akademskim delovanjem mladih na prehodu v odraslost.

Problem študije

Akademsko odlašanje je aktualno in pomembno vprašanje akademskega prostora, ki se ne tiče le delovanja posameznika, ampak tudi širšega socialnega okolja nasploh. Koncept akademskega odlašanja je ob akademskem nevroticizmu pomembna ovira prilagajanju mladih v akademskem okolju, pri čemer je proces posebej težaven za mlade na začetku študija. Prilagajanje in soočanje z novimi izzivi pa je lahko deloma pogojeno tudi s procesom osamosvajanja od staršev. V okviru tega naj bi mladostniki in kasneje še intenzivneje mladi na prehodu v odraslost dosegali različne razvojne naloge (npr. selitev od doma, oblikovanje stalnih intimnih partnerskih odnosov) in prek teh mejnikov postopoma prevzemali psihološke vloge odraslih. Proces osamosvajanja pa lahko pomembno določajo tudi starševske prakse, ki tovrsten proces spodbujajo (povezanost, spodbujanje samostojnih odločitev ipd.) ali zavirajo (pretiran nadzor in zaščitništvo), kar se predvidoma povezuje tudi s posameznikovim akademskim prilagajanjem in posledično z akademskimi dosežki študentov. Zato bomo v okviru dotične študije skušali odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- kakšna je povezanost akademskega odlašanja, akademskega nevroti-



Slika 1 Raziskovalni model in predvidena povezanost posameznih spremenljivk študije

cizma in dimenzij osamosvajanja od staršev z akademskimi dosežki pri študiju;

- kako se razlikujejo izraženost akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzije osamosvajanja od staršev in akademski dosežki študentov glede na psihološke in socio-ekonomske dejavnike (bivanjske razmere mladih med študijem, opravljanje študentskega dela in status partnerskega odnosa) mladih;
- ali lahko na osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademsko odlašanje študentov ter
- ali lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademske dosežke študentov.

Medsebojne odnose med preučevanimi dejavniki akademske uspešnosti smo zaradi lažjega razumevanja prikazali v okviru predvidenega raziskovalnega modela (glej sliko 1).

Predvidevamo namreč, da omenjeni psihološki in socialno-ekonomski dejavniki nimajo enoznačne povezanosti z akademsko uspešnostjo: predvidevamo, da opravljanje občasnega študentskega dela pomeni večje akademsko odlašanje, po drugi strani pa se vzpostavljanje stalne intimne partnerske zveze in bivanja izven doma negativno povezuje z akademskim odlašanjem. Nadalje smo dimenzije osamosvajanja od staršev razdelili v dve skupini, pri čemer pogostejše akademsko odlašanje predvidevamo pri mladih, ki izra-

Preglednica 1 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na število otrok in zaporedje rojstva udeležencev

Št. otrok v prim. družini	<i>F</i>	%	Zaporedje rojstva	<i>F</i>	%
1	3	3,3	Prvorojenec	30	33,0
2	39	42,9	Drugorojenec	35	38,5
3 ali več	33	36,3	Tretje- ali večrojenec	11	12,1
Skupaj	75	82,4	Skupaj	76	83,5

žajo višjo stopnjo iskanja podpore, poročajo o pretiranem nadzoru staršev ali pa jih je strah razočarati starše. Nasprotno predvidevamo, da bodo mladi z višjo stopnjo izraženosti samostojnega odločanja in prevzemanja odgovornosti ter večjo povezanostjo s starši poročali o nižji stopnji akademskega odlašanja. V zadnjem delu študije pa pričakujemo tudi pogostejše akademsko odlašanje pri tistih študentih, ki poročajo o višji stopnji akademskega nevticizma. Oba elementa akademskega prilagajanja pa naj bi se predvidoma negativno povezovala z akademskimi dosežki.

Metoda

Vzorec

V pilotni raziskavi je sodelovalo 91 študentov (66 – 72,5 % žensk in 10 – 11 % moških, 15 manjkajočih vrednosti). Od tega je bilo v študijskem letu 2019/20⁴ 38 (41,8 %) študentov prvič redno vpisanih v prvi letnik, 14 (15,4 %) prvič redno vpisanih v drugih letnik, 15 (16,5 %) prvič redno vpisanih v tretjih letnik ter trije (3,3 %) prvič redno vpisani v četrti letnik študija. Dva (2,2 %) študenta sta bila ponovno vpisana v isti letnik, eden je bil brez statusa študenta, 15 (19,4 %) jih na to vprašanje ni podalo odgovora. Povprečna starost udeležencev je bila 21,49 leta (SD = 2,17; v razponu od 19 do 29 let).

Analiza značilnosti vzorca udeležencev študije glede na število otrok v primarni družini in zaporedje rojstev pokaže (glej preglednico 1), da udeleženci študije najpogosteje prihajajo iz družin z dvema otrokoma ali s tremi in več otroki ($\chi^2 = 26,76$, $df = 2$, $p < 0,00$) oziroma jih je dobra tretjina drugorojencev in slaba tretjina prvorojencev ($\chi^2 = 12,66$, $df = 2$, $p < 0,00$).

Podatke o drugih demografskih značilnosti vzorca bomo v povezavi s posameznimi odvisnimi spremenljivkami podrobneje predstavili v razdelku Rezultati in interpretacija.

⁴ Študenti so se pri izpolnjevanju vprašalnikov osredotočali na stanje v predhodnem študijskem letu, torej 2019/2020, saj smo želeli pridobiti podatke o stanju pred prvo razglasitvijo epidemije covid-19 v Sloveniji (torej pred marcem 2020).

Pripomočki

Akademsko odlašanje. V raziskavi smo za merjenje akademskega odlašanja uporabili lestvico akademske prokrastinacije – APS-SI (Sever, Vajngerl in Senegačnik 2015), ki vsebuje 25 trditev. Študenti v samoocenjevalni lestvici poročajo o lastnih študijskih navadah in rutinah tako, da na petstopenjski lestvici označijo stopnjo strinjanja glede prisotnosti posameznega načina delovanja (1 – sploh se ne strinjam, 3 – sem neodločen, 5 – močno se strinjam). Končni rezultat APS-SI se izračuna kot seštevek vseh ocen pri vseh podanih postavkah, kjer se dosežen rezultat lahko giblje v razponu 25–125. Višji dosežen končni rezultat pomeni tudi večjo nagnjenost posameznika k akademskemu odlašanju. Priredba slovenske verzije lestvice kaže na visoko notranjo konsistentnost v predhodnih domačih študijah (Cronbachova $\alpha = 0,93$) (Kranjec, Košir in Komidar 2016) kot tudi v pričujoči pilotni študiji ($\alpha = 0,93$).

Akademski nevroticizem. Za merjenje akademskega nevroticizma smo uporabili slovensko priredbo podlestvice vprašalnika akademskega prilagajanja (The Academic Adjustment Questionnaire) (Cliniciu in Cazan 2014), ki vsebuje podlestvico akademskega odlašanja (prirejena oblika je vsebovala devet trditev) in akademskega nevroticizma (prirejena oblika je vsebovala osem trditev). Za namene študije smo uporabili zgolj podlestvico akademskega nevroticizma, ki se je nanašala na študentovo doživljanje tesnobe pri delu v skupini, morebitno prisotnost psihosomatskih simptomov in doživljanje stresa ob obremenjenosti pri študiju. Udeleženci so pri trditvah označili stopnjo strinjanja na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). Prirejena oblika podlestvice kaže tudi ustrezno zanesljivost, saj so koeficienti notranje skladnosti relativno visoki (Cronbachova $\alpha = 0,81$).

Osamosvajanje od staršev. Psihološko osamosvajanje od staršev mladih na prehodu v odraslost smo merili s testom osamosvajanja na prehodu v odraslost – TOPO (Komidar idr. 2014), ki vsebuje 21 postavk in meri pet dimenzij: (i) povezanost (štiri postavke), (ii) iskanje opore (pet postavk), (iii) pretiran nadzor (pet postavk), (iv) samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti (štiri postavke) ter (v) strah pred razočaranjem staršev (tri postavke). Poglobljena razvojnopsihološka aplikacija TOPO običajno zahteva, da mladi test rešujejo ločeno v odnosu do očeta in ločeno v odnosu do matere, tako da na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne velja do 5 – popolnoma velja) označijo, v kolikšni meri trditev velja za odnos do očeta ali za odnos do matere. Koeficienti notranje skladnosti za posamezne podlestvice se tako v odnosu do matere gibljejo od 0,83 do 0,90 in v odnosu do očeta od 0,84 do 0,91 (Komidar idr. 2014). Za namene naše študije pa smo test osamosvajanja na prehodu v

Preglednica 2 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na samooceno psihološke bližine s posameznim staršem

Starš	Mati	Oče	Oba	Nihče	Skupaj
<i>F</i>	33	6	45	4	88
%	36,3	6,6	49,5	4,4	96,7

odraslost uporabili na način, da so udeleženci najprej označili, s katerim staršem imajo po lastni presoji boljši odnos (glej preglednico 2). Nato pa so reševali TOPO samo za izbran odnos (z mamo : z očetom : splošno za oba starša ali z nikomer). Dobljeni podatki kažejo visoke koeficiente zanesljivosti tudi v naši pilotni študiji za štiri dimenzije, in sicer povezanost (Cronbachova $\alpha = 0,82$), iskanje opore (Cronbachova $\alpha = 0,91$), pretiran nadzor (Cronbachova $\alpha = 0,86$), strah pred razočaranjem staršev (Cronbachova $\alpha = 0,87$), in zmeren do visok koeficient zanesljivosti za podlestvico samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti (Cronbachova $\alpha = 0,65$).

Na vprašanje, s kom od staršev iz primarne družine menijo, da so bolj povezani in imajo boljši odnos, je slaba polovica udeležencev odgovorila, da imajo enakovreden odnos z obema staršem (glej preglednico 2) oziroma se pogosteje počutijo tesneje povezani z materjo. Le redki udeleženci so pojasnili, da so si bliže z očetom ali pa da nimajo tesnega odnosa z nikomer izmed staršev ($\chi^2 = 55,91$, $df = 3$, $p < 0,00$). O večji in pogostejši psihološki bližini in povezanosti z materjo v primerjavi z očetom poročajo tudi nekatere druge študije odnosov med mladostniki in starši (Čotar Konrad 2016; Laursen idr. 2000), kjer je kompleksnejša relacija do matere pogosto utemeljena kot posledica pogostejših interakcij mladostnika z njo, večjega zanimanja matere za vedenje, doživljanje in delovanje mladostnikov. Posledično lahko ugotovljamo, da se odnosi mladih na prehodu v odraslost v relaciji do matere še vedno ohranjajo (glej preglednico 2).

Demografski podatki. Baterija lestvic je v začetnem delu vključevala tudi vprašanja o demografskih podatkih, ki smo jih potrebovali za namene pričoče pilotne študije (spol; starost; fakulteta, način in letnik študija v študijskem letu 2019/20; število otrok v družini; zaporedje rojstva udeleženca; vrsta bivanja v obdobju študija – doma pri starših, bivanje v kraju študija samostojno ali kot sstanovalec v najeti sobi/stanovanju/študentskem domu; kaj bivanje omogoča – lastna soba/sobo deli s sstanovalcem; opravljanje študentskega dela – ne opravlja med izvedbo študijskega procesa, samo občasno čez vikend, občasno med tednom, redno med tednom; partnerska zveza – ima/nima stalne partnerske zveze). Akademske dosežke smo merili kot povprečno oceno študentov v študijskem letu 2019/20.

Postopek zbiranja in obdelava podatkov

Spletno obliko baterije testov pilotne študije smo aplicirali poleti 2020 in jo poslali na spletne naslove udeležencev, ki jim je bila ves čas študije zagotovljena anonimnost. Rezultate smo obdelali s pomočjo statističnega paketa SPSS 25.0, s katerim smo analizirali deskriptivne statistike ter preverjali normalnost porazdelitve rezultatov. Analiza normalnosti porazdelitve odgovorov na posameznih podlestvicah testa osamosvajanja na prehodu v odraslost je pokazala, da porazdelitev ni normalna, zato smo v nadaljevanju za preverjanje razlik posameznih podlestvic uporabljali neparametrične teste in povezanosti posameznih konstruktov preverjali s Spearmanovim koeficientom ρ . Za preverjanje zanesljivosti merjenih konstruktov smo uporabili Cronbachov koeficient alfa. Za ugotavljanje razlik v posameznih dimenzijah glede na različne demografske značilnosti smo uporabili Mann-Whitneyev U-preizkus. Za napovedovanje akademskega dosežka na osnovi merjenih konstruktov pa smo uporabili linearno regresijo.

Rezultati in razprava

Izraženost in medsebojna povezanost akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma ter dimenzij osamosvajanja od staršev z akademskimi dosežki

Analiza rezultatov (glej preglednico 3) pokaže, da mladi v povprečju izražajo zmerno stopnjo akademskega odlašanja (največ možnih točk je 125) in relativno zmerno stopnjo akademskega nevroticizma (največ možnih točk je 40). Zmerno izraženost lahko ugotavljamo tudi pri treh dimenzijah osamosvajanja od staršev, in sicer poročajo o zmerni do visoki stopnji iskanja podpore pri starših, nizki stopnji pretirane podpore ter zmerni stopnji strahu pred razočaranjem staršev. Po drugi strani (glej preglednico 3) lahko ugotavljamo, da udeleženci poročajo o zmerni stopnji samostojnega odločanja in prevzemanja odgovornosti ter relativno visoki stopnji povezanosti s starši. Pregled normalnosti distribucij posameznih spremenljivk pokaže nenormalnost razporejanja nekaterih dimenzij osamosvajanja, zato bomo v nadaljevanju za analize uporabljali neparametrične teste.

Analiza povezanosti med akademskim odlašanjem, akademskim nevroticizmom in dimenzijami osamosvajanja od staršev ter akademskimi dosežki pokaže (glej preglednico 4), da obstaja zmerna pozitivna povezanost med obema dimenzijama akademskega prilagajanja: udeleženci z višjim akademskim odlašanjem poročajo tudi o višjem akademskem nevroticizmu. Celo več: ugotavljamo lahko tudi nizko do zmerno negativno povezanost

Preglednica 3 Opisne statistike akademskega odlašanja, akademskega nevtotizma ter dimenzij osamosvajanja od staršev na prehodu v odraslost

Postavka	N	Min	Max	M	SD	As	Spl	K-S
Akademsko odlašanje	73	34,00	109,00	63,59	18,67	0,43	-0,54	0,09
Akademski nevtotizem	88	12,00	31,00	21,26	4,50	0,01	-0,34	0,10*
Osamosvajanje na prehodu v odraslost								
Iskanje podpore	83	1,00	5,00	3,68	0,98	-1,03	0,99	0,15***
Povezanost	83	2,00	5,00	4,03	0,71	-0,81	0,29	0,14**
Pretiran nadzor	81	1,00	5,00	2,02	0,77	0,98	1,23	0,11*
Samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti	83	1,00	5,00	3,54	0,70	-0,34	0,54	0,11*
Strah pred razočaranjem staršev	82	1,00	5,00	3,14	1,10	-0,13	-1,13	0,16***
Akademski dosežki	76	7,00	9,50	8,27	0,69	-0,28	-0,63	0,23

Opombe N – numerus; M – aritmetična sredina; SD – standardna deviacija, min/max – najnižja in najvišja vrednost; As – asimetričnost; Spl – sploščenost; K-S – koeficient Kolmogorov-Smirnov; * koeficient KS je statistično pomemben na ravni $p < 0,05$; ** koeficient KS je statistično pomemben na ravni $p < 0,01$; *** koeficient KS je statistično pomemben na ravni $p < 0,001$.

Preglednica 4 Povezanost med akademskim odlašanjem, akademskim nevtotizmom, dimenzijami osamosvajanja od staršev na prehodu v odraslost in akademskim dosežkom

Postavka	N	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Akademsko odlašanje	73	0,41**	-0,18	-0,22	0,07	-0,07	0,15	-0,33**
(2) Akademski nevtotizem	72		-0,13	-0,27*	0,13	0,05	0,47**	-0,26*
Osamosvajanje od staršev								
(3) Iskanje podpore	73			0,67**	-0,13	-0,44**	0,10	-0,10
(4) Povezanost	73				-0,37**	-0,22*	-0,16	0,05
(5) Pretiran nadzor	73					-0,06	0,43**	-0,36**
(6) Samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti	73						-0,28**	0,00
(7) Strah pred razočaranjem staršev	72							-0,22
(8) Akademski dosežki	72							

Opombe N – numerus; * statistično pomembna povezanost na ravni 0,05; ** statistično pomembna povezanost na ravni 0,01.

med akademskim odlašanjem in akademskim nevroticizmom ter akademskimi dosežki udeležencev, s čimer lahko sprejmemo v raziskovalnem modelu predvidene povezave. Podobno ugotavljajo namreč tudi druge študije (Burka in Yuen 2008), kjer se akademski nevroticizem, kot doživljanje nezmožnosti doseganja zastavljenih ciljev in tesnobe ob zaznanih pričakovanih in previsokih (notranjih ali zunanjih) standardih, povezuje s pogostejšim akademskim odlašanjem in posledično, kot ugotavljamo tudi sami, z nižjimi akademskimi dosežki. Analiza povezanosti dimenzij osamosvajanja od staršev z dimenzijama akademskega prilagajanja pokaže pomembno negativno nizko povezanost med akademskim nevroticizmom in povezanostjo s starši ter zmerno pozitivno povezanost med akademskim nevroticizmom in strahom pred razočaranjem staršev (glej preglednico 4). Prav slednja povezanost ponovno potrjuje rezultate študije Burke in Yuena (2008), saj lahko strah pred razočaranjem staršev umestimo v sklop zunanjih pričakovanj ali postavljenih (previsokih) standardov s strani pomembnih drugih, ki delujejo na mlade in posledično povečujejo akademski nevroticizem. Sklepamo lahko, da so (previsoka) pričakovanja staršev jasno izražena in verbalizirana, kar mladi najverjetneje doživljajo kot pretiran nadzor, pri čemer lahko vidimo (glej preglednico 4), da se prav doživljanje pretiranega nadzora s strani staršev pozitivno pomembno povezuje s strahom pred razočaranjem staršev in negativno pomembno z nižji akademskimi dosežki študentov. Na osnovi tega lahko zaključimo, da bi se bilo v prihodnje smiselno še podrobneje osredotočiti na raziskovanje povezanosti procesa osamosvajanja od staršev in akademskimi dosežki študentov.

Razlike v akademskem odlašanju, akademskem nevroticizmu, dimenzijah osamosvajanja od staršev in akademskih dosežkih glede na bivanjske razmere mladih med študijem, opravljanje študentskega dela in status intimne partnerske zveze

Za namene študije nas je v nadaljevanju zanimalo tudi, kakšne bivanjske pogoje so imeli mladi med študijem (glej preglednico 5), ali so med študijem opravljali tudi študentsko delo (glej preglednico 9) in ali trenutno imajo stalno partnersko zvezo.

Zbrani podatki pokažejo (glej preglednico 5), da študenti izbranega vzorca najpogosteje sobivajo v študentskih/zasebnih nastanitvenih objektih ($\chi^2 = 44,40$, $df = 4$, $p < 0,00$), dobra četrtina študentov pa poroča, da med študijem še vedno biva doma. O nekoliko drugačnih podatkih pa poročajo druge študije (npr. Komidar idr. 2014), kjer je delež študentov, ki še vedno v celoti (41,5 %) ali vsaj delno (34,8 %) bivajo doma, večji; manj jih živi deloma pri partnerju in deloma samostojno (7 %) ali pa popolnoma samostojno (7 %). V pri-

Preglednica 5 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na način bivanja v času študija

Način bivanja	<i>F</i>	%
Doma pri starših	22	24,2
Sobivanje s kolegi v kraju študija (študentski oziroma dijaški dom/pri zasebnikih)	41	45,1
Sobivanje s partnerjem v stanovanju	6	6,6%

Preglednica 6 Razlike v povprečnem rangju akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzij osamosvajanja in akademskega dosežka glede na način bivanja med študijem

Postavka	<i>N</i>	\bar{R}	<i>U</i>	<i>p</i>
Akademskega odlašanja	(a) 20	33,75	435,00	0,831
	(b) 45	32,67		
Akademskega nevroticizma	(a) 22	40,59	394,000	0,112
	(b) 47	32,38		
Iskanje podpore	(a) 22	37,57	460,500	0,464
	(b) 47	33,80		
Povezanost	(a) 22	34,30	501,500	0,841
	(b) 47	35,33		
Pretiran nadzor	(a) 21	38,12	417,500	0,311
	(b) 47	32,88		
Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	(a) 22	30,43	416,500	0,192
	(b) 47	37,14		
Strah pred razočaranjem staršev	(a) 22	39,98	385,500	0,111
	(b) 46	31,88		
Povprečna ocena pri študiju	(a) 22	30,98	428,500	0,222
	(b) 47	36,88		

Opombe Način bivanja med študijem: (a) doma pri starših, sam/s sostanovalci v stanovanju/ŠD.

merjavi z drugimi evropskimi mladimi na prehodu v odraslost je za slovenske mlade značilno, da dlje časa ostajajo doma (Choroszewicz in Wolf 2010). Podobno lahko sklepamo na osnovi nacionalno zbranih podatkov (Lavrič 2010), ki kažejo, da v starosti med 25. in 29. letom skoraj dve tretjini mladih popolnoma ali vsaj deloma še živi doma pri starših. Zato smo ugotavljali, ali bivanje v kraju študija pomeni tudi razlikovalni dejavnik pri akademskem odlašanju in akademskem nevroticizmu, stopnji osamosvajanja od staršev ter akademskih dosežkih. Rezultati kažejo (glej preglednico 6), da med skupinama študentov, ki še živijo pri starših, in tistih, ki so v času študija vsaj deloma

Preglednica 7 Razlike v povprečnem rangju akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in akademskega dosežka glede na bivanjsko-študijske pogoje

Postavka		<i>N</i>	\bar{R}	<i>U</i>	<i>p</i>
Akademsko odlašanje	(a)	23	40,54	447,500	0,199
	(b)	48	33,82		
Akademski nevroticizem	(a)	26	42,75	487,500	0,121
	(b)	48	34,66		
Akademski dosežki	(a)	26	34,69	551,000	0,306
	(b)	49	39,76		

Opombe Bivanje mi omogoča, da: (a) imam lastno sobo, (b) si sobo delim s sostanovalcem.

ali popolnoma odseljeni od doma, ne obstajajo pomembne razlike pri akademskem odlašanju, akademskem nevroticizmu, dimenzijah osamosvajanja od staršev in akademskih dosežkih. Na osnovi podrobnejše analize razlik bi morebiti ob večjem vzorcu lahko le pogojno sklepali na dve tendenci razlik med skupinama študentov, ki se nakazujeta pri akademskem nevroticizmu in pa dimenziji osamosvajanja od staršev – strah pred razočaranjem staršev, vendar pa tega na podatkih pričujoče študije ne moremo ugotavljati.

Ob tem nas je zanimalo tudi, kakšne pogoje za učenje jim posamezen način bivanja omogoča. Udeleženci so tako poročali, da jih največji delež sobo deli s sostanovalcem (34 – 37,4 %), slaba tretjina udeležencev ima svojo sobo (26 – 28,6 %), nekoliko manj jih sobo deli s stalnim intimnim partnerjem (11 – 12,1 %) ($\chi^2 = 30,01$, $df = 3$, $p < 0,00$). Na osnovi tega lahko sklepamo, da ima skoraj polovica udeležencev nekoliko slabše pogoje za delo in učenje, saj lahko sobivanje v skupnem prostoru pogosto pomeni vpliv različnih motečih dejavnikov, ki otežujejo opravljanje študijskih obveznosti. Posledično smo ugotavljali, ali obstajajo razlike v stopnji akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in akademskih dosežkih pri študiju glede na to, ali ima študent svojo sobo in s tem ugodnejše študijske pogoje ali tega nima (glej preglednico 7), vendar podatki ne kažejo pomembnih razlik med skupinama.

V okviru razumevanja doseganja razvojnopsiholoških nalog udeležencev študije, torej mladih na prehodu v odraslost, nas je poleg samostojnosti bivanja in (vsaj delne) selitve od doma v času študija zanimalo tudi vprašanje statusa intimne partnerske zveze in pa občasnega opravljanja študentskega dela.

Udeleženci poročajo, da jih ima vsaj polovica že vzpostavljeno stalno intimno partnersko zvezo (47 – 51,6 %), slaba tretjina pa še nima stalnega intimnega partnerja (24 – 26,4 %), štirje udeleženci (4,4 %) na vprašanje niso odgovorili ($\chi^2 = 37,04$, $df = 2$, $p < 0,00$). O podobnem statusu intimnih od-

Preglednica 8 Razlike v povprečnem rangu akademskega odlašanja, akademskega nevrocizma, dimenzij osamosvajanja in akademskega dosežka glede na status intimnih partnerskih odnosov

Postavka		<i>N</i>	\bar{R}	<i>U</i>	<i>p</i>	
Akademsko odlašanje	(a)	44	31,34	389,000	0,122	
	(b)	23	39,09			
Akademski nevrocizem	(a)	46	31,34	473,000	0,327	
	(b)	24	39,09			
Osamosvajanje od staršev	Iskanje podpore	(a)	47	38,35	453,500	0,177
		(b)	24	31,40		
	Povezanost	(a)	47	39,86	382,500	0,026
		(b)	24	28,44		
	Pretiran nadzor	(a)	46	32,50	414,000	0,086
		(b)	24	41,25		
	Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	(a)	47	35,46	538,500	0,755
		(b)	24	37,06		
	Strah pred razočaranjem staršev	(a)	46	34,47	504,500	0,553
		(b)	24	37,48		
Povprečna ocena pri študiju	(a)	46	36,39	511,000	0,589	
	(b)	24	33,79			

Opombe Status intimnih odnosov: (a) ima stalnega partnerja, (b) nima stalnega partnerja.

nosov mladih na prehodu kažejo tudi podatkih drugih domačih študij (npr. Komidar idr. 2014), kjer je o stabilni partnerski zvezi prav tako poročala dobra polovica mladih. Ker je oblikovanje stabilne partnerske zveze eden izmed pomembnejših pokazateljev osamosvajanja od staršev in posledično prehoda v odraslost, naj je zanimalo, ali se razlike glede na status intimnih odnosov kažejo tudi v študijskih navadah in načinu dela, v dimenzijah osamosvajanja od staršev in nenazadnje akademskih dosežkih mladih. Rezultati kažejo (glej preglednico 8), da med skupinama ni pomembnih razlik glede študijskih navad, natančneje akademskega odlašanja ali akademskega nevrocizma, niti v akademskih dosežkih. Pomembna razlika med skupina pa se pokaže v dimenziji osamosvajanja od staršev, natančneje pri povezanosti s starši, tendenca pa se kaže tudi pri zaznavanju pretiranega nadzora staršev (glej preglednico 8). Mladi, ki imajo stalnega partnerja, doživljajo v odnosu s starši pomembno večjo stopnjo povezanosti kot mladi, ki stalne partnerske zveze še nimajo. Zrelo doživljanje staršev kot pomembnih oseb, odprtost do njih in medsebojno zaupanje so pomembni pokazatelji večjega osamosvajanja od staršev, saj je doseganje enakosti, kompromisnosti in medseboj-

Preglednica 9 Število (*F*) in strukturni odstotek (%) udeležencev glede na opravljanje študentskega dela med študijem

Opravljanje študentskega dela	<i>F</i>	%
Samo študiram in čez leto ne opravljam študentskega dela	33	36,3
Študiram in med vikendi opravljam študentsko delo	18	19,8
Študiram in sočasno med tednom opravljam študentsko delo	12	13,2
Drugo	13	14,3
Skupaj	76	83,5

nega razumevanja stanje, ki presega (prej pogostejšo) konfliktnost mladostništva (Cicognani in Zani 2009; Čotar Konrad 2016). Po drugi strani pa rezultati kažejo tendenco k razlikam med skupinama v zaznavanju pretiranega nadzora staršev (glej preglednico 8), pri čemer mladi, ki še nimajo stalnega partnerja, pogosteje zaznavajo, da starši izvajajo pretiran nadzor ali izražajo prekomerno skrb zanje – predvsem kot vpletanje v osebne zadeve (področje partnerstva, prijateljstev) ali študijske/karijerne vsebine (prekomerno poizvedovanje in spraševanje glede poteka študija, vsebin na delovnem mestu, obveznosti ipd.) (Komidar in Horvat 2011, 119).

Podobno kot vzpostavljanje stalne partnerske zveze je razvojna naloga mladih na prehodu v odraslost tudi izoblikovanje poklicne identitete, kar pomeni, da se ob bolj ali manj načrtnem posvečanju razvoju kariere študenti s tem srečujejo ob opravljanju priložnostnega dela. Pregled odgovorov glede občasne priložnostne zaposlitve med študijem pokaže (preglednica 9), da največji delež študentov svoj čas večinoma posveča študiju in ne opravlja študentskega dela v času izvajanja pedagoškega procesa ($\chi^2 = 14,84$, $df = 3$, $p < 0,00$). Primerjalno nacionalni sociodemografski podatki o mladih pokažejo, da je med 20. in 24. letom kar 63 % mladih vključenih v terciarno izobraževanje, od teh pa je polno zaposlenih 26 %; v obdobju med 25. in 29. letom pa se še vedno izobražuje 27 % populacije, od katerih pa je redno zaposlenih 61 % mladih na prehodu v odraslost, približno 5 % je nezaposlenih (OECD 2011).

Ob tem pa ameriške študije na srednješolcih (Staff, Mortimer in Uggem 2004) ugotavljajo, da se pridobivanje delovnih izkušenj med šolanjem pozitivno povezuje z zaposljivostjo po koncu šolanja, s prvim dohodkom na začetku kariere in negativno s šolsko uspešnostjo. Zato nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v akademskem odlašanju, akademskem nevroticizmu, dimenzijah osamosvajanja od staršev in akademskih dosežkih med skupino mladih, ki med študijskim letom samo študirajo, in med skupino mladih, ki ob študiju opravljajo tudi priložnostna (študentska) dela (glej preglednica 10), vendar ugotavljamo, da med skupinama ni razlik.

Preglednica 10 Razlike v povprečnem rangu akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma, dimenzij osamosvajanja in akademskih dosežkov glede opravljanja priložnostnega študentskega dela med študijskim letom

Postavka		<i>N</i>	\bar{R}	<i>U</i>	<i>p</i>	
Akademsko odlašanje	(a)	48	31,26	203,500	0,239	
	(b)	11	24,50			
Akademski nevroticizem	(a)	51	30,92	251,000	0,334	
	(b)	12	36,58			
Osamosvajanje od staršev	Iskanje podpore	(a)	51	30,44	226,500	0,161
		(b)	12	38,63		
	Povezanost	(a)	51	31,82	297,000	0,874
		(b)	12	32,75		
	Pretiran nadzor	(a)	51	30,77	243,500	0,493
		(b)	11	34,86		
	Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	(a)	51	31,99	305,500	0,993
		(b)	12	32,04		
	Strah pred razočaranjem staršev	(a)	50	30,24	237,000	0,258
		(b)	12	36,75		
	Akademski dosežki	(a)	51	30,99	254,500	0,334
		(b)	12	36,29		

Opombe Opravljanje priložnostnih del med študijskim letom: (a) dela, (b) ne dela.

Napovedna vrednost akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev za akademske dosežke mladih na prehodu v odraslost

V okviru zadnjega raziskovalnega sklopa nas je zanimalo dvoje:

- ali akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev napovedujejo akademsko odlašanje in
- ali lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademske dosežke mladih na prehodu v odraslost.

Za preverjanje obeh raziskovalnih vprašanj smo uporabili linearno regresijsko analizo z metodo simultanege vstopa vseh prediktorskih spremenljivk v model (angl. *method enter*) (Field 2009). Najprej nas je zanimalo, ali lahko akademsko uspešnost (kriterijska variabla modela) napovemo na osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev (iskanje podpore; povezanost; pretiran nadzor; samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti; strah pred razočaranjem staršev). Rezultati kažejo, da lahko na

osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev pomembno napovemo akademsko odlašanje ($R^2 = 0,31$, $F(6, 64) = 4,71$, $p < 0,01$), pri čemer ima pomembno pozitivno napovedno vrednost akademski nevroticizem in negativno napovedno vrednost dimenzija samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti v odnosu do staršev (glej preglednico 11). Na osnovi tega lahko sklepamo, da študenti z višjo stopnjo akademskega nevroticizma kot čustvene dimenzije akademskega dela pomembno pogosteje odlašajo z akademskim delom. Sklepamo torej lahko, da študenti, ki poročajo o psihosomatskih težavah, večji obremenjenosti in tesnobi zaradi študijskih obveznosti, strahu pred neuspehom, naveličanosti in nižji samoučinkovitosti, pomembno pogosteje odlašajo z opravljanjem študijskih obveznosti. O podobnih rezultatih poročajo tudi druge študije (Haycock, McCarthy in Skay 1998; Kawamura idr. 2001), kjer avtorji ugotavljajo povezanost strahu pred neuspehom in posledično anksioznosti posameznika ter akademskega odlašanja. Iz strahu pred neuspehom namreč izhajajo iracionalna prepričanja, ki se povezujejo s posameznikovem dojemanjem samoučinkovitosti, z večjo samokritičnostjo in osredotočenostjo na lastne pomanjkljivosti ter posameznika odvrtačajo od dokončanja naloge (Burka in Yuen 2008). Prav tako se je kot pomemben negativni napovedni dejavnik akademskega odlašanja izkazala dimenzija samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti (glej preglednico 11), ki pomeni posameznikovo zrelo prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja in odločitve ter samostojnost pri sprejemanju odločitev in reševanju težav (Komidar in Horvat 2011) brez pretiranega zanašanja na starše. Tako lahko ugotavljamo, da mladi, ki izražajo nižjo stopno zrelosti in pripravljenosti sprejeti odgovornost za opravljanje študijskih in delovnih zadolžitvev ter odločanje o lastnih zadevah, pogosteje tudi odlašajo z opravljanjem akademskih obveznosti.

V nadaljevanju pa nas je zanimalo tudi, ali lahko na osnovi akademskega odlašanja in akademskega nevroticizma ter posameznih dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo povprečno oceno pri študiju. Izvedli smo linearno regresijo, pri čemer so bili akademski dosežki kriterijska spremenljivka, prediktorske spremenljivke pa so bile akademsko odlašanje, akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev (iskanje podpore; povezanost; pretiran nadzor; samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti; strah pred razočaranjem staršev). Ugotovimo lahko, da lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev pomembno napovemo akademske dosežke študentov ($R^2 = 0,29$, $F(7, 62) = 3,53$, $p < 0,01$). Podrobnejša analiza napovednega učinka posamezne komponente za akademske dosežke pokaže (glej preglednico 12)

Preglednica 11 Napoved akademskega odlašanja glede na akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev

Postavka	<i>B</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademski nevroticizem	2,34	0,56	0,55	4,17	0,00
Osamosvajanje od staršev					
Iskanje podpore	-5,87	3,60	-0,30	-1,63	0,11
Povezanost	2,37	4,24	0,09	0,56	0,59
Pretiran nadzor	3,20	3,12	0,12	1,03	0,31
Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	-8,05	3,77	-0,31	-2,14	0,04
Strah pred razočaranjem staršev	-3,28	2,48	-0,19	-1,32	0,19

Opombe R^2 – koeficient multiple determinacije, *B* – regresijski koeficient, SE – standardni odklon, β – standardizirani regresijski koeficient, *t* – testni koeficient, *p* – statistična pomembnost razlik. Popravljeni $R^2 = 0,24$, $R^2 = 0,31$.

Preglednica 12 Napoved akademskega dosežka študentov glede na akademsko odlašanje, akademski nevroticizem in dimenzije osamosvajanja od staršev

Postavka	<i>B</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Akademsko odlašanje	-0,01	0,01	-0,31	-2,43	0,02
Akademski nevroticizem	-0,02	0,02	-0,11	-0,74	0,46
Osamosvajanje od staršev					
Iskanje podpore	-0,15	0,14	-0,21	-1,09	0,28
Povezanost	-0,12	0,16	-0,12	-0,73	0,47
Pretiran nadzor	-0,37	0,12	-0,39	-3,08	0,00
Samostojno odločanje in prevz. odgovornosti	-0,21	0,15	-0,22	-1,42	0,16
Strah pred razočaranjem staršev	0,02	0,10	0,03	0,20	0,84

Opombe R^2 – koeficient multiple determinacije, *B* – regresijski koeficient, SE – standardni odklon, β – standardizirani regresijski koeficient, *t* – testni koeficient, *p* – statistična pomembnost razlik. Popravljeni $R^2 = 0,20$, $R^2 = 0,29$.

pomembno napovedno vrednost akademskega odlašanja in pa pretiranega nadzora staršev; drugi prediktorji v izvedeni študiji niso pokazali pomembne napovedne vrednosti.

Ugotavljamo torej lahko, da imajo udeleženci, ki pogosteje odlašajo z akademskim delom in poročajo o višji stopnji starševskega nadzora v obliki poizvedovanja/skrbi glede osebnih zadev in opravljanja študijskih ali delovnih obveznosti, nižje akademske dosežke. O podobnih rezultatih poročajo tudi nekateri drugi avtorji, ki ugotavljajo negativno povezanost med pretiranim nadzorom staršev in akademskimi dosežki otrok (Bean idr. 2003; Karbach idr. 2013). Tako poročajo, da se negativna povezanost z akademskimi dosežki in s pretiranim nadzorom staršev oziroma njihovim vmešavanjem kaže predvsem

na področju nadzorovanja, preverjanja opravljanja obveznosti ali pomoči pri opravljanju domačih nalog (Altschul 2011; Gonida in Cortina 2014; Nunez idr. 2015) že od osnovnošolske stopnje dalje.

Sklep

Akademsko odlašanje in akademski nevroticizem lahko ovirata prilagajanje mladih na zahteve akademskega okolja. Proces je posebej težaven za mlade na začetku študija, ko morajo ob vstopu v univerzitetno okolje skozi stadij aktivnega prilagajanja na študijske zahteve (Gadzella in Carvalho 2006). Akademsko odlašanje študentov pomeni tudi širše vprašanje visokošolskega prostora, saj lahko s seboj prinaša posledice za študenta, njegove socialne odnose s kolegi, obremenjenost visokošolskega učitelja in delovanje fakultete/univerze kot celote. Uspešnost soočanja z novimi zahtevami pa je lahko deloma pogojeno tudi s procesom osamosvajanja od staršev. V okviru tega naj bi mladi na prehodu v odraslost dosegali različne razvojne naloge (npr. selitev od doma, vzpostavljanje stalnih intimnih partnerskih odnosov) in prek teh mejnikov postopoma prevzemali psihološke vloge odraslih (Arnett 2000). Proces osamosvajanja je dvosmeren in ga poleg aktivnosti mladih določajo tudi nekatere starševske prakse: lahko ga spodbujajo (povezanost, spodbujanje samostojnih odločitev ipd.) ali zavirajo (pretiran nadzor in zaščitništvo) (Karbach idr. 2013). Tako nas je v pričujoči pilotni študiji zanimalo, kako se medsebojno povezujejo akademsko odlašanje, akademski nevroticizem, dimenzije osamosvajanja od staršev in akademski dosežki študentov. Ugotovljamo, da udeleženci z višjim akademskim odlašanjem pomembno pogosteje poročajo tudi o višjem akademskem nevroticizmu ter o pomembno nižjih akademskih dosežkih. Analiza povezanosti dimenzij osamosvajanja od staršev z akademskim odlašanjem in akademskim nevroticizmom pokaže pomembno negativno nizko povezanost med akademskim nevroticizmom in povezanostjo s starši ter zmerno pozitivno povezanost med akademskim nevroticizmom in strahom pred razočaranjem staršev. Prav slednja povezanost kaže na to, da strah pred razočaranjem staršev, kot oblika zunanjih pričakovanj ali postavljenih (previsokih) standardov s strani pomembnih drugih, lahko povečuje akademski nevroticizem in posledično zmanjšuje akademske dosežke mladih. Na osnovi tega bi bilo smiselno spodbujanje in osveščanje staršev ter učiteljev o tem, kakšna je podporna in kakšna zaviralna vloga odraslih pri osamosvajanju mladih ter posledično lažjem prilagajanju na zahteve akademskega okolja.

V okviru pilotne študije smo preverjali tudi, ali se akademsko odlašanje, akademski nevroticizem, dimenzije osamosvajanja od staršev in akademski

dosežki razlikujejo glede doseženih razvojnih nalog mladih (delna ali popolna selitev od doma v kraj študija, opravljanje priložnostne zaposlitve, stabilnost intimne partnerske zveze). Razlike glede na dosežene razvojne naloge mladih so se pokazale v doživljanju v odnosu s starši: mladi s stalno intimno partnersko zvezo so v primerjavi z mladimi, ki nimajo stalnega partnerja, izražali pomembno večjo stopnjo povezanosti s starši. Zrelo doživljanje staršev kot pomembne osebe in odprtost do njih sta pomembna pokazatelja večjega osamosvajanja od staršev, saj doseganje enakosti, kompromisnosti in medsebojnega razumevanja mladih na prehodu v odraslost presega (prej pogostejšo) konfliktnost mladostništva (Cicognani in Zani, 2009; Čotar Konrad 2016).

Nadalje nas je v študiji zanimalo tudi, ali lahko na osnovi akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademsko odlašanje študentov ter ali lahko na osnovi akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev napovemo akademske dosežke študentov. Tako pri prvem kot tudi drugem vprašanju lahko ugotavljamo pomembno napovedno vrednost obravnavanih konstrukтов. Rezultati namreč kažejo, da višji akademski nevroticizem napoveduje večje akademsko odlašanje, samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti v odnosu do staršev pa napovedujeta nižjo stopnjo akademskega odlašanja. Sklepamo torej lahko, da študenti, ki poročajo o psihosomatskih težavah, večji obremenjenosti in tesnobi zaradi študijskih obveznosti, strahu pred neuspehom, naveličanosti in nižji samoučinkovitosti, pomembno pogosteje odlašajo z opravljanjem študijskih obveznosti. Nasprotno pa študenti, ki samostojno sprejemajo lastne odločitve in pristopajo k reševanju težav ter se ob tem ne naslanjajo pretirano na pomembne odrasle, bistveno manj pogosto akademsko odlašajo. Celo več: podatki o napovedni vrednosti akademskega odlašanja, akademskega nevroticizma in dimenzij osamosvajanja od staršev za akademske dosežke pokažejo, da akademsko odlašanje in pretiran nadzor staršev negativno napovedujeta tudi akademske dosežke študentov. Dobljeni rezultati tako ponovno opozarjajo na vprašanje osamosvajanja mladih od staršev in vloge odraslih pri spodbujanju njihove samostojnosti ter avtonomnega delovanja. Ob tem se odpira tudi prostor za razmislek o vlogi visokošolskega učitelja v procesu učenja in poučevanja, ki bi moral biti v tem procesu pozoren tudi na vprašanja povezanosti razvojnopsiholoških značilnosti delovanja študentov z akademskimi navadami in dosežki. V okviru tega bi bilo smiselno podrobneje raziskati, katere značilnosti pedagoškega procesa (npr. ustrezna zahtevnost nalog; kakovost povratne informacije; preverjanje razumevanja snovi; značilnosti odnosa itd.) vključujejo odzivnost na ra-

zvojnopsihološke značilnosti študentov ter podpirajo njihovo učenje in s tem boljše akademske dosežke. Zavedanje pomembnosti akademskega odlašanja za akademske dosežke študentov je namreč smiselno in pomembno za vse deležnike v procesu učenja in poučevanja, torej tako za študente kot tudi učitelje. Pri tem je potrebno na ravni celotne univerze vzpostaviti sistemski pristop spremljanja prilagajanja na akademsko okolje predvsem študentov nižjih letnikov in okrepiti zavest visokošolskih učiteljev ter drugih strokovnih delavcev univerzitetnega okolja o njihovi vlogi pri podpori razvojnopsihološkim potrebam mladih na prehodu v odraslost.

Literatura

- Abdullah, M. C., H. Elias, R. Mahyuddin in J. Uli. 2009. »Adjustment amongst First Year Students in a Malaysian University.« *European Journal of Social Sciences* 8 (3): 496–505.
- Altschul, I. 2011. »Parental Involvement and the Academic Achievement of Mexican American Youths: What Kinds of Involvement in Youths' Education Matter Most?« *Social Work Research* 35 (3): 159–170.
- Arnett, J. J. 2000. »Emerging Adulthood a Theory of Developmental from the Late Teens through the Twenties.« *American Psychologist* 55 (5): 469–480.
- Arnett, J. J., K. D. Ramos in L. A. Jensen. 2001. »Ideological Views in Emerging Adulthood: Balancing Autonomy and Community.« *Journal of Adult Development* 8 (2): 69–79.
- Aquilino, W. S. 2006. »Family Relationships and Support Systems in Emerging Adulthood.« V *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st century*, ur. J. J. Arnett in J. L. Tanner, 193–217. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barlow, D. H. 2002. *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. 2. izd. New York: Guilford.
- Barlow, D. H., S. Sauer-Zavala, J. R. Carl, J. R. Bullis in K. K. Ellard. 2014. »The Nature, Diagnosis, and Treatment of Neuroticism: Back to the Future.« *Clinical Psychological Science* 2 (3): 344–365.
- Bean, R. A., K. R. Bush, P. C. McKenry in S. M. Wilson. 2003. »The Impact of Parental Support, Behavioral Control, and Psychological Control on the Academic Achievement and Self-Esteem of African American and European American Adolescents.« *Journal of Adolescent Research* 18 (5): 523–541.
- Blos, P. 1967. »The Second Individuation Process of Adolescence.« *Psychoanalytic Study of the Child* 22 (1): 162–186.
- Buhl, H. M. 2008. »Development of a Model Describing Individuated Adult Child–Parent Relationships.« *International Journal of Behavioral Development* 32 (5): 381–389.
- Burka, B. J., in L. M. Yuen. 2008. *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. 2. izd. Boston, MA: Da Capo.

- Chang, H. K. 2012. »The Relationship between Perfectionism, Anxiety, and Academic Procrastination in College Students.« *Psychology Student Research Journal* 2:6–13.
- Cicognani, E., in B. Zani. 2009. »Conflict Styles and Outcomes in Families with Adolescent Children.« *Social Development* 19 (2): 427–436.
- Clark, L. A., in D. Watson. 2008. »Temperament: An Organizing Paradigm for Trait Psychology.« V *Handbook of Personality: Theory and Research*, ur. O. P. John, R. W. Robins in L. A. Pervin, 265–286. 3. izd. New York: Guilford.
- Clinciu, A. I., in A.-M. Cazan. 2013. »Academic Adjustment Questionnaire for the University Students.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 127:655–660.
- Choroszewicz, M., in P. Wolf. 2010. »51 Million Young EU Adults Lived with Their Parent(s) in 2008.« *Statistics in Focus* 50. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5565692/KS-SF-10-050-EN.PDF/877f8776-e7fe-4f2b-8bec-0a5cf54dcba4>
- Čotar Konrad, S. 2016. »Parent–Adolescent Conflict Style and Conflict Outcome: Age and Gender Differences.« *Psihologija: časopis Saveza društava psihologa Srbije* 49 (3): 245–262.
- Drlić, K., T. Štemberger in V. Kiswarday. 2019. »Pomen rezilientnosti bodočih pedagoških delavcev.« *Sodobna Pedagogika* 70 (4): 10–29.
- Enochs, W. K., in C. B. Roland. 2006. »Social Adjustment to College Freshmen: The Importance of Gender and Living Environment.« *College Student Journal* 40 (1): 63–72.
- Eysenck, H. J. 1947. *Dimensions of Personality*. London: Routledge in Kegan Paul.
- Ferrari, J. R., S. M. Keane, R. N. Wolfe in B. L. Beck. 1998. »The Antecedents and Consequences of Academic Excuse-Making: Examining Individual Differences in Procrastination.« *Research in Higher Education* 39:199–215.
- Field, A. 2009. *Discovering Statistics Using SPSS*. 3. izd. London: Sage.
- Flett, G. L., M. Stainton, P. L. Hewitt, S. B. Sherry in C. Lay. 2012. »Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 223–236.
- Gadzella, B. M., in C. Carvalho. 2006. »Stress Differences among University Female Students.« *American Journal of Psychological Research* 2 (1): 21–27.
- Gieselmann, A., in R. Pietrowsky. 2016. »Treating Procrastination Chat-Based versus Face-to-Face: An RCT Evaluating the Role of Self-Disclosure and Perceived Counselor's Characteristics.« *Computers in Human Behavior* 54:444–452.
- Gonida, E. N., in K. S. Cortina. 2014. »Parental Involvement in Homework: Relations with Parent and student Achievement-Related Motivational Beliefs and Achievement.« *British Journal of Educational Psychology* 84 (3): 376–396.
- Grunschel, C., J. Patrzek in S. Fries. 2013. »Exploring Reasons and Consequen-

- ces of Academic Procrastination: An Interview Study.« *European Journal of Psychology of Education* 28 (3): 841–861.
- Gustavson, D. E., A. Miyake, J. K. Hewitt in N. P. Friedman. 2014. »Genetic Relations among Procrastination, Impulsivity, and Goal-Management Ability Implications for the Evolutionary Origin of Procrastination.« *Psychological Science* 25 (6): 1178–1188.
- Hagbin, M., A. McCaffrey in T. A. Pynchyl. 2012. »The Complexity of the Relation between Fear of Failure and Procrastination.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 249–263.
- Haycock, L. A., P. McCarthy in C. L. Skay. 1998. »Procrastination in College Students: The Role of Selfefficacy and Anxiety.« *Journal of Counseling and Development* 76 (3): 317–324.
- Hewitt, P. L., in G. L. Flett. 1991. »Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology.« *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (3): 456–470.
- Karbach, J., J. Gottschling, M. Spengler, K. Hegewald in F. M. Spinath. 2013. »Parental Involvement and General Cognitive Ability as Predictors of Domain-Specific Academic Achievement in Early Adolescence.« *Learning and Instruction* 23:43–51.
- Kawamura, K. Y., S. L. Hunt, R. O. Frost in P. Marten DiBartolo. 2001. »Perfectionism, Anxiety and Depression: Are the Relationships Independent?« *Cognitive Therapy and Research* 25 (3): 291–301.
- Kim, K. R., in E. H. Seo. 2015. »The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis.« *Personality and Individual Differences* 82:26–33.
- Kins, E., W. Beyers in B. Soenens. 2012. »When the Separation-Individuation Process Goes Awry: Distinguishing between Dysfunctional Dependence and Dysfunctional Independence.« *International Journal of Behavioral Development* 37 (1): 1–12.
- Komidar, L., in M. Horvat. 2011. »Merjenje različnih vidikov osamosvajanja na prehodu v odraslost.« V *Študenti na prehodu v odraslost*, ur. M. Puklek Levpušček in M. Zupančič, 109–122. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Komidar, L., M. Zupančič, G. Sočan in M. Puklek Levpušček. 2014. »Development and Construct Validation of the Individuation Test for Emerging Adults (ITEA).« *Journal of Personality Assessment* 96 (5): 503–514.
- Kopala-Sibley, D. C., in D. C. Zuroff. 2014. »The Developmental Origins of Personality Factors from the Self-Definitional and Relatedness Domains: A Review of Theory and Research.« *Review of General Psychology* 18 (3): 137–155.
- Kranjec, E. 2017. »Perfekcionizem: prednost ali ovira za učenca?« *Revija za elementarno izobraževanje* 10 (1): 39–56.
- Kranjec, E., K. Košir in L. Komidar. 2016. »Dejavniki akademskega odlašanja:

- vloga perfekcionizma, anksioznosti in depresivnosti.« *Psihološka obzorja* 25:51–62.
- Krause, K., in A. M. Freund. 2014. »Delay or Procrastination – A Comparison of Self-Report and Behavioral Measures of Procrastination and Their Impact on Affective Well-Being.« *Personality and Individual Differences* 63:75–80.
- Lamborn, S. D., in K. Groh. 2009. »A Four-Part Model of Autonomy during Emerging Adulthood: Associations with Adjustment.« *International Journal of Behavioral Development* 33 (5): 393–401.
- Lapsley, D. K., in J. Edgerton. 2002. »Separation-Individuation, Adult Attachment Style, and College Adjustment.« *Journal of Counseling and Development* 80 (4): 484–492.
- Laursen, B., D. Wilder, P. Noack in V. Williams. 2000. »Adolescent Perceptions of Reciprocity, Authority, and Closeness in Relationships with Mothers, Fathers and Friends.« *International Journal of Behavioural Development* 24 (4): 464–471.
- Lavrič, M., ur. 2010. *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Urad RS za mladino.
- Mahler, M. S., F. Pine in A. Bergman. 1975. *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.
- McCloskey, J. D. 2011. »Finally, My Thesis on Academic Procrastination.« Magistrsko delo, University of Texas at Arlington.
- Moilanen, K. L., L. M. Padilla-Walker in D. R. Blaacker. 2018. »Dimensions of Short-Term and Long-Term Self-Regulation in Adolescence: Associations with Maternal and Paternal Parenting and Parent-Child Relationship Quality.« *Journal of Youth and Adolescence* 47 (7): 1409–1426.
- Nelson, L. J., L. M. Padilla-Walker, K. J. Christensen, C. A. Evans in J. S. Carroll. 2011. »Parenting in Emerging Adulthood: An Examination of Parenting Clusters and Correlates.« *Journal of Youth and Adolescence* 40 (6): 730–743.
- Nunez, J. C., N. Suarez, P. Rosario, G. Vallejo, A. Valle in J. L. Epstein. 2015. »Relationships between Perceived Parental Involvement in Homework, Student Homework Behaviors, and Academic Achievement: Differences among Elementary, Junior High, and High School Students.« *Metacognition Learning* 10 (3): 375–406.
- OECD. 2011. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Pariz: OECD.
- Onwuegbuzie, A. J., in Q. G. Jiao. 2000. »I'll Go to the Library Later: The Relationship between Academic Procrastination and Library Anxiety.« *College and Research Libraries* 61 (1): 45–54.
- Padilla-Walker, L. P., in L. Nelson. 2012. »Black Hawk Down?: Establishing Helicopter Parenting as a Distinct Construct from Other Forms of Parental Control during Emerging Adulthood.« *Journal of Adolescence* 35 (5): 1177–1190.
- Pintrich, P. R. 2004. »A Conceptual Framework for Assessing Motivation and

- Self-Regulated Learning in College Students.« *Educational Psychology Review* 16 (4): 385–407.
- Puklek Levpušček, M. 2011. »Odnos s starši – pot k samostojnosti in podaljšana odvisnost.« V *Študenti na prehodu v odraslost*, ur. M. Puklek Levpušček in M. Zupančič, 153–190. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pychyl, T. A., in G. L. Flett. 2012. »Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 203–212.
- Rabin, L. A., J. Fogel in K. E. Nutter-Upham. 2011. »Academic Procrastination in College Students: The Role of Self-Reported Executive Function.« *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 33 (3): 344–357.
- Rice, K. G., C. M. Richardson in D. Clark. 2012. »Perfectionism, Procrastination, and Psychological Distress.« *Journal of Counseling Psychology* 59 (2): 288–302.
- Ryan, R. M., in E. L. Deci. 2000. »Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.« *American Psychologist* 55 (1): 68–78.
- Schraw, G., T. Wadkins in L. Olafson. 2007. »Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination.« *Journal of Educational Psychology* 99 (1): 12–25.
- Sever, S., A. Senegačnik in K. Vajngerl. 2015. »Lestvica akademske prokrastinacije – SI.« Neobjavljena seminarska naloga, Univerza v Ljubljani.
- Simpson, W. K., in T. A. Pychyl. 2009. »In Search of the Arousal Procrastinator: Investigating the Relation between Procrastination, Arousal-Based Personality Traits and Beliefs about Procrastination Motivations.« *Personality and Individual Differences* 47 (8): 906–911.
- Sirois, F. M., in N. Tosti. 2012. »Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-Being.« *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy* 30 (4): 237–248.
- Solomon, L. J., in E. D. Rothblum. 1984. »Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates.« *Journal of Counseling Psychology* 31 (4): 503–509.
- Soyza, C. K., in A. Weiss. 2014. »Mediating Perceived Parenting Styles-Test Anxiety Relationships: Academic Procrastination and Maladaptive Perfectionism.« *Learning and Individual Differences* 34:77–85.
- Staff, J., J. T. Mortimer in C. Uggen. 2004. »Work and Leisure in Adolescence.« V *Handbook of Adolescent Psychology*, ur. R. M. Lerner in L. Sternberg, 429–450. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Stead, R., M. J. Shanahan in R. W. Neufeld. 2010. »'I'll Go to Therapy, Eventually': Procrastination, Stress and Mental Health.« *Personality and Individual Differences* 49 (3): 175–180.
- Steel, P. 2007. »The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretic-

- cal Review of Quintessential Self-Regulatory Failure.« *Psychological Bulletin* 133 (1): 65–94.
- Steel, P., in J. Ferrari. 2013. »Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample.« *European Journal of Personality* 27 (1): 51–58.
- Štemberger, T. 2017. »Kaj študentje pričakujejo od visokošolskih učiteljev in sodelavcev?« V *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 257–279. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Tanner, J. L. 2006. »Recentring during Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development.« V *Emerging Adults in America*, ur. J. Arnett in J. L. Tanner, 21–55. Washington, DC: American Psychological Association.
- Uredba o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov. 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 35. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-1924>.
- Wäschle, K., A. Allgaier, A. Lachner, S. Fink in M. Nückles. 2014. »Procrastination and Self-Efficacy: Tracing Vicious and Virtuous Circles in Self-Regulated Learning.« *Learning and Instruction* 29:103–114.
- Wintre, M. G., in M. Yaffe M. 2000. »First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationship with Parents.« *Journal of Adolescent Research* 15 (1): 9–37.
- Youniss, J., in J. Smollar. 1985. *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends*. Chicago, IL, in London: University of Chicago Press.
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zimmerman, B. J. 2002. »Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.« *Theory into Practice* 41 (2): 64–70.
- Zupančič, M., in T. Kavčič, T. 2014. »Student Personality Traits Predicting Individuation in Relation to Mothers and Fathers.« *Journal of Adolescence* 37 (5): 715–726.

I Would Be Unstoppable if Only I Could Get Started: Students' Academic Procrastination, Individuation, and Academic Achievement

In a pilot study based on a sample of 91 students from the Universities of Primorska, Maribor and Ljubljana, we examined how the factors of students' academic adjustment (academic procrastination and academic neuroticism) in connection with individuation from parents are related to their academic achievements. The results show that participants with higher academic procrastination are significantly more likely to report higher academic neuroticism and significantly lower academic achievement. Analysis also revealed a

significantly negative low correlation between academic neuroticism and psychological cohesion with parents and moderate positive correlation between academic neuroticism and fear of parental disappointment. More frequent academic neuroticism also predicted more frequent academic procrastination and less independent decision-making and responsibility-taking in relation to parents. On the other hand, academic procrastination and excessive parental supervision also predicted lower academic achievement of students. The obtained results therefore raise the question of the role of the university teacher and the university environment in general in supporting the appropriate academic adaptation of students at the beginning of their studies.

Keywords: academic procrastination, individuation, academic achievement, emerging adults, university teachers

Sokratski dialog kot učna metoda na študenta osredinjenega poučevanja

Tomaž Grušovnik

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

tomaz.grusovnik@pef.upr.si

Poglavje prikaže sokratski dialog kot učno metodo, ki predstavlja enega od temeljev »na študenta osredinjenega poučevanja«. Poglavje izpostavi in reflektira glavne točke sokratskega dialoga, in sicer njegovo zgodovinsko ozadje, njegov cilj in pa vlogo vodje, ki ni prenašalec znanja, pač pa član učeče se skupnosti. Besedilo se osredotoči tudi na postavljanje vprašanj kot glavno orodje vodje dialoga, pri čemer izpostavi tako pomen vrst vprašanj (ki naj bodo odprta, nesugestivna, na višji ravni) kot tudi druge okoliščine zastavljanja vprašanj (pri postavljanju vprašanj naj prevladuje skrbnostno in sodelovalno mišljenje, pri čemer moramo dati na voljo dovolj časa za odgovor, ne smemo kopičiti novih vprašanj, prisluhniti moramo vsem odgovorom ter paziti, da ne izpademo kot zasliševalci). Dodatni namen poglavja je tudi prikaz uporabnosti filozofske tradicije za soočanje s sodobnimi pedagoškimi in edukacijskimi izdigi.

Gljučne besede: sokratski dialog, Platon, filozofija vzgoje, na študenta osredinjeno poučevanje, vprašanja

Uvod

Osnovni namen pričujočega poglavja je podati refleksijo večkrat uporabljanih praktičnih smernic za oblikovanje učeče se skupnosti po vzoru sokratskega dialoga. Zraven opisa te učne metode se v sklopu napotkov, kako jo udejanjiti, besedilo dotika še problema vodenja učeče se skupnosti s pomočjo zastavljanja vprašanj. Vprašanja so namreč ključni instrument moderatorja oziroma vodje učeče se skupnosti in v pomembnem obsegu določajo odzive ter razmišljanje študentov oziroma sodelujočih.

Platonova prispodoba o votlini in kritika transmisijskega modela poučevanja

Čeprav se ideja t. i. »na študenta osredinjenega poučevanja« včasih predstavlja kot novost, pa gre, kot vedo filozofi, v resnici za staro idejo, ki jo je moč zaslediti že pri Sokratovu, natančneje v njegovi ideji, da lahko resnico spozna le vsak sam in da je, posledično, »filozofija« (mišljeno širše, kot nekaj, čemur

bi danes nemara rekli »razmišljanje«, »poučevanje«, »razglabljanje«) »babiška večšina«, kjer filozof kot moderator učeče se skupnosti posameznikom ne posreduje znanja, temveč jim pomaga, da sami pridejo do spoznanja. Kot pravi Boris Vežjak (2011), imamo pri Sokratu opraviti »s posebno situacijo, kjer nekdo ni učitelj zaradi prenašanja znanja, temveč želi, da ga ti [učenci] najdejo v sebi« (str. 47). Idejo, ki jo je ob izteku antike razdelal Avrelij Avguštin v dialogu »Učitelj« (Avguštin 1991) in ki s pomočjo logiške analize dokazuje, da je ideja poučevanja kot »prenos vednosti« protislovna, v zametkih torej srečamo že pri Sokratu oziroma Platonu kot tistemu filozofu, ki je zapisoval osnovna načela Sokratove filozofije.¹ V resnici lahko rečemo, da ideja, da ne obstaja kraljeva pot do znanja in da mora do vednosti priti vsak sam, predstavlja temelj Sokratove filozofije in da je, čeprav stara skoraj dve tisočletji in pol, še zmeraj – ali celo čedalje bolj – aktualna.

Preden si pogledamo Platonovo kritiko učenja kot prenosa vednosti, naj na kratko predstavimo Sokratov (in Platonov) položaj v kulturi antične Grčije. Kot je znano, se je sredi šestega stoletja v antični Grčiji zgodila kulturna revolucija, ki jo imenujemo »prehod od mita k logosu« (gr. *λόγος*, v pomenu »um«, »beseda«, »vzrok«, »razlog«, tudi »veda«). To pomeni, da je v tem času vzniknila nova družbena skupina ljudi, ki je prekinila s pojasnjevanjem sveta v skladu z mitom in s tradicijo ter začela svet pojasnjevati na podlagi iskanja skupnih vzrokov pojavov.² Ta nova skupina ljudi se je imenovala »sofisti« (gr. *sophia* oziroma *σοφία*, kar pomeni »modrost«), bili pa so predvsem potujoči učitelji, ki so včasih za kar zavidljivo vsoto denarja poučevali sinove bogatih aristokratov. Osnovna večšina, ki so jo učili, se je imenovala »retorika«, njen cilj pa je bilo v prvi vrsti prepričevanje sogovornika (Vežjak 2011, 48). Sokrata lahko, če pogledamo širšo duhovnozgodovinsko panoramo, uvrščamo med sofiste, a moramo hkrati poudariti tudi pomembno razliko med njim in temi

¹ Vemo, da nam Sokrat zaradi svoje ideje, da je filozofiranje možno zgolj kot živa izmenjava besed, torej kot dialog (kar imamo lahko za še eno različico ideje aktivne metode poučevanja, ki je povsem v skladu s Sokratovo idejo poučevanja kot babiške večšine), ni zapustil nobenih zapisov. Vse, kar vemo o njegovi misli, vemo iz druge roke, pri čemer je bil, kot rečeno, prav Platon največji zapisovalec njegove misli. Zato v pričujočem prispevku včasih uporabljamo oba avtorja izmenično, saj v besedilih, ki ne sodijo strogo v filološko in filozofsko stroko, natančno razlikovanje med obema mislecema ni tako neobhodno potrebno in je lahko celo preveč tehnično.

² Primer razlike med obema pristopoma: pojav strele bi mitološko pojasnili tako, da bi rekli, da Zevs meče strelice, ki mu jih je skoval Hefajst, z »logosom« pa tako, da bi ugotovili, da se podoben pojav, pa čeprav veliko manjših razsežnosti, povzroči, če približamo dve močno naelektreni površini, ki se hipno razelektrita.

potujočimi učitelji: Sokrat je bil namreč prepričan, da »ve, da ničesar ne ve«,³ zaradi česar seveda ni mogel »prodajati« znanja, temveč ga je lahko »le« iskal skupaj s svojimi sogovorniki. Veščina, ki jo je »učil« oziroma s pomočjo katere si je s sogovorniki prizadeval, da bi prišel do vednosti, se imenuje »dialektika«, njen cilj pa je resnica.⁴

Idejo, da je pristno spoznanje samo tisto, do katerega se lahko dokoplje zgolj vsak sam, najdemo pri Platonu sicer najjasneje izpričano v enem najznamenitejših besedil zahodnega kulturnega okrožja, in sicer v t. i. *prisposobi o votlini*. V tej nam Platon najprej naslika podobo jetnikov, ujetih v jami, ki gledajo zgolj sence, ki jih imajo za resnično bivajoče stvari. Nekdo izmed teh ujetnikov je nekega dne osvobojen in priveden iz jame. Čeprav bi morda najprej pričakovali, da bo ta posameznik spremembe vesel, Platon pravi, da ni tako: težava je namreč v tem, da ni vajen gledanja stvari pri dnevni svetlobi, zato svojo spremembo dojema kot spremembo na slabše. Platon pravi, da bi tak osvobojenec sprva »trpel bolečine in bil nejevoljen«. Retorično nas sprašuje: »[A]li ne bi [osvobojenec] potem, ko bi že prišel na svetlobo, imel oči polne lesketa, tako da ne bi mogle videti niti ene stvari, o katerih pravimo, da so resnične?« (Platon 2004b, 1163 [Rep VII, 515e–516a]) Šele čez čas, ko se mu oči privadijo na dnevno svetlobo, je osvobojenec stvari zmožen videti takšne, kot so. Ko ugotovi, da je v votlini živel v slepilu, se odloči, da se bo vrnil in razsvetlil svoje bivše sojetnike. A podobno kot sam ni bil zmožen prepoznati resnične narave stvari, ko je bil osvobojen iz jame, tudi jetniki zdaj niso sposobni in tudi ne pripravljeni sprejeti njegovih informacij o tem, da

³ Ta znameniti stavek, ki ga pripisujemo Sokratu, je sicer zgolj parafraza, in sicer tistega mesta v *Apologiji*, kjer Sokrat razlaga, kako je doumel delfski orakelj, da nihče ni modrejši od njega. Tam pravi: »Modrejši sem od tega človeka. Videti je, da namreč noben od naju ne ve ničesar čudovito lepega; vendar pa on misli, da nekaj ve, čeprav ne ve, jaz pa ničesar ne vem, a tega tudi ne mislim. Videti je torej, da sem jaz za neki droben (odtenek) modrejši od njega, a vendar sem modrejši – prav zaradi tega, ker ne mislim, da vem, česar ne vem.« (Platon 2004a, 77 [Apol 21d]) »Vem, da nič ne vem« je tako poved, ki jo je prej kot pri Sokratu mogoče zaslediti pri Nikolaju Kuzanskem – prim.: »hoc scio solum quia scio me nescire« (»Vem samo to, da ne vem«; de Cusa 1997, 38). Dodajmo še, da se pri navajanju Platona v oglatih oklepajih nanašamo na uveljavljeno Stephanusovo paginacijo.

⁴ Dialektični premislek poteka v treh korakih: najprej postavimo tezo, neko trditev, ki se zdi verjetna, denimo: »Kdor je bogat, je srečen.« Potem v drugem koraku poskušamo tej tezi poiskati protiprimer, torej neko konkretno izjemo, denimo »neozdravljiva bolezen«. Sledi sinteza: »Kdor je bogat, je srečen, razen če je neozdravljivo bolan.« Ideja je, da se do resnice prebijemo s pomočjo dvomljenja, kar je pozneje postal znameniti metodični dvom pri Descartesu, ki predstavlja temelj znanstvenega mišljenja. Več protiprimerov kot najdemo, manj so teze seveda resnične. Poudarek tovrstnega raziskovanja je na samostojnem premisleku, ki naj nas pripelje do resnice, ne pa na »učenju na pamet«.

obstaja drugačen, resničnejši svet, zato ga hočejo celo ubiti: »[T]istega, ki bi jih [jetnike] skušal osvoboditi ter voditi gor, bi ubili, če bi ga na kakšen način lahko zgrabili z rokami in umorili.« (Platon 2004b, 1164 [517a])⁵ Na podlagi teh razmišljanj Platon zato sklene, da »vzgoja« ni transmisija znanja in da naloga »vzgojitelja« – torej filozofa – ni vsajanje znanja, pač pa usmerjanje posameznikov, tako da sami pridejo do lastnega spoznanja resnice (Platon 2004b, 1165 [518c–518d]):

[V]zgojenost pač ni takšna, kakšna naj bi bila po zagotovitvah nekaterih ljudi. Ti namreč nekako zatrjujejo, da sami polagajo v dušo védenje, ki ga v njej ni – tako kot da bi vsajali vid v slepe oči. [S]edanji razmislek pa kaže [...] da je ta zmožnost navzoča v duši slehernega človeka: orodje je, s katerim vsakdo dojema, kot se na primer oko samo ne more obrniti iz temačnega k svetlemu, če se ne zasučé vse telo: tako moramo tudi celotno dušo zasukati proč od vsega, kar postaja, vse dokler duša v zrenju ne postane sposobna prenesti Bivajočega in Najsvetlejšega pri Bivajočem [...] [B]rčkone torej obstaja prav za to nekakšna večšina zaobrnitve [...] namreč na kakšen način se bo (nekdo) najlaže in najučinkoviteje zaobrnil: ne na ta način, da bi mu podarila vid, ampak tako, da bi to dosegla kot pri nekom, ki vid že ima, a ga ne usmerja prav niti ne gleda, kamor bi bilo treba.

Kot lahko vidimo v tem pomenljivem odlomku, je »vzgoja« (gr. *παιδεία*) za Platona torej »veščina zaobrnitve« (gr. *τέχνη τῆς περιαγωγῆς*), njena naloga pa je, da nam pove, kako lahko najučinkoviteje usmerjamo ljudi, da pridejo do svojega spoznanja, da nam torej pove, kako se bo nekdo »najlaže in najučinkoviteje zaobrnil« (glej navedek zgoraj). Zato za Platona vzgoja oziroma »iz-obrazba« (lat. *e-ducatio*, ali nem. *Bild-ung*) ni preprosto kopičenje informacij, temveč je nekaj več, nekaj kategorično različnega od enostavnega seznanjanja z dejstvi sveta. Gojenec ali učenec v skladu s platonsko obarvano vzgojo – zdaj seveda najbrž ni več potrebno posebej poudarjati, da je *παιδεία* za Platona tako to, kar mi imenujemo »vzgoja«, kot tudi to, kar ime-

⁵ Ta moment Platonove prisposodbe o votlini je znova osrednjega pomena za pedagogiko in edukacijske vede nasploh, saj nam da vedeti, da človek ni – kot je menil Aristotel – zgolj radovedno bitje, da v njem, skratka, ni samo želja po spoznavanju. V isti meri, kot nas resnica privlači, nas tudi odbija, sploh, kadar gre za dejstva in informacije, ki načenjajo naš utečen način življenja oziroma se ne skladajo z našimi drugimi prepričanji. Med krovni pojem tovrstnega zanikanja, ki mu sam pravim »hotena nevednost«, lahko uvrščamo mehanizme, kot je, denimo, »kognitivna disonanca« Leona Festingerja (1957) ali »potrditvena pristranskost«. Več o vlogi hotene nevednosti v pedagogiki je moč najti v Grušovnik (2019).

nujemo »izobrazba« – na koncu pedagoškega procesa namreč ne bo le vedel nekaj več o svetu, ampak bo svet spoznal na docela drugačen način. Ni namreč tako, da bi bili jetniki v votlini izobraženi že s tem, da bi poznali različne vrste senc in zaporedja njihovega prikazovanja, pač pa »vzgojeni« postanejo šele, ko uvidijo resnični vzrok senc, za kar pa je potreben »zasuk duše«, premik na višjo raven spoznavanja, saj nas poznavanje oblik senc samo po sebi še ne more pripeljati do razumevanja njihovega vzroka. Ne glede na to, koliko in kakšne sence bomo videli, brez videnja vira svetlobe in stvari, ki jih mečejo, njihovega vzroka ne bomo poznali. Ravno zato, vnovič, platonsko pojmovana vzgoja ni to, kar je danes v »informacijski družbi« najbolj modno, namreč kopičenje in procesiranje informacij, ampak je trans-formacija ali pre-obrazba.⁶ Nihče ni tega bolje ubesedil od Martina Heideggerja v njegovem znamenitem spisu *Platonov nauk o resnici* (1991, 15): »[B]istvo *paideía* ni vsajanje golih znanj v nepripravljeno dušo kot v kako prazno, poljubno predloženo posodo. Pristna izobrazba nasprotno zajame in preobrazi dušo samo v celoti, s tem ko človeka najprej premesti na kraj njegovega bistva ter ga privadi nanj.«

Vse, kar smo pravkar navedli, je temelj za uvajanje »sokratskega dialoga« kot tiste učne metode, ki je temelj na študenta osredinjenega poučevanja in ki jo v praktičnejšem smislu predstavljamo v nadaljevanju.

Osnove sokratskega dialoga kot učne metode

Takoj na začetku obravnave sokratskega dialoga kot učne metode je potrebno omeniti neko pravzaprav precej šokantno dejstvo: da se ga je zgodovinski Sokrat, kakor ga najdemo ovekovečenega v Platonovih zapisih, v resnici relativno malo posluževal. Kljub temu da Sokrat namreč sprašuje svoje sogovornike, pa so ti – če dejansko beremo Platonove dialoge – velikokrat zreducirani na kimanje Sokratu in potrjevanje njegovih mnenj. To lahko bralec nasluti že iz zgoraj citiranega daljšega odlomka, kjer je moč videti, da Sokrat veliko govori in razlaga za nekoga, ki naj bi zastavljal vprašanja ... Poleg tega je potrebno vedeti tudi, da je Sokratova domnevna nevednost velikokrat hlinjena, zgolj zato, da bi se v naslednjem koraku dokazala dejanska nevednost njegovega sogovorca, ki izpade nastopaško. »Sokratski dialog« tako ni povsem »Sokratov«, kljub vsemu pa je prav Sokratu pripisati zaslugo za vlogo *zastavljanja vprašanj* v filozofiji, ki je ključen moment ne le sokratskega dialoga, pač pa tudi večine na študenta osredinjenih metod poučevanja.

Kot pravi Šimenc (2016, 26–27) v svoji monografiji *Nove prakse filozofije*, lahko pravzaprav govorimo o treh različnih vrstah »sokratskega dialoga«: po-

⁶ Prav je, da v tej »pre-obraz-bi« zaslišimo prej omenjeni nem. *Bild-ung*.

leg že omenjene zgodovinske zvrsti lahko sem prištevamo še splošno učno metodo in pa koncept sokratskega dialoga, ki ga je utemeljil nemški filozof Leonard Nelson. Kar razvijamo v nadaljevanju, so temelji te učne metode, ki pa je prilagojena v skladu z večletno pedagoško prakso avtorja poglavja.

Še pred tem pa velja sokratski dialog razmejiti od morda na videz sorodne, a vendarle precej različne učne metode »debata za in proti« (oziroma po lat. *pro et contra*). Osnovna in gotovo najpomembnejša razlika med obema učnima metodama je v njunem cilju: medtem ko je ta pri sokratskem dialogu iskanje resnice, je smoter debate za in proti predvsem urjenje argumentacije *ne glede na lastno iskreno prepričanje*. Pri debati za in proti je tako pogosto čar intelektualne vadbe ravno v tem, da zagovarjaš trditev, s katero se ne strinjaš, ter na ta način mojstriš svoje argumentacijske sposobnosti (pa tudi po drugi strani uživljanje v mišljenje tistih, ki menijo nasprotno od tebe). To, da bi zagovarjal trditev, s katero se ne strinjaš, v sokratskem dialogu seveda ne pride v poštev, saj je osnovni namen skupno iskanje resnice.

Druga takšna pomembna razlika med obema učnima metodama je v vzdušju, ki naj vlada med udeleženci: kot bomo videli v nadaljevanju, mora biti to pri sokratskem dialogu skrbnostno in sodelovalno, torej takšno, da nam ponudi varno okolje za kritično razmišljanje, medtem ko naj v debati za in proti vlada predvsem tekmovalni duh, ki ekipe motivira za iskanje argumentov.

Še tretja razlika med obema učnima metodama je način razmisleka: ta je v debati za in proti dosti bolj določen, saj je potrebno iskati argumente v prid trditvam, ki jih zagovarjamo, in hkrati proti trditvam, ki jih zagovarja nasprotna ekipa, medtem ko pri sokratskem dialogu tega pritiska ni, saj ni nujno, da iščemo argumente samo za ali samo proti, pač pa kvečjemu, da se držimo dialektičnega načina razmišljanja, opisanega zgoraj. Seveda obstajajo tudi različice učne metode debate za in proti, ki niso tako tekmovalno nastrojene in ki imajo za cilj preprosto nizanje argumentov v prid in proti neki trditvi – podobno kot to, denimo, izpričujejo dela Tomaža Akvinskega –, a vendar tudi tukaj zadnja omenjena razlika med sokratskim dialogom in metodo za in proti ostaja. Na tej točki bomo morali prekiniti razmišljanje o tej drugi iz filozofije izhajajoči učni metodi, ki je torej naslednica sholastnične debate, ki se je sama sklicevala na Aristotela, in se posvetiti sokratskemu dialogu. Gotovo pa velja izpostaviti dejstvo, da bi se v bodoče splečalo podrobneje obravnavati tudi to vrsto učne metode.

Cilj sokratskega dialoga

Gotovo je osnovna točka sokratskega dialoga njegov cilj: pri tem je potrebno poudariti tako to, kar ta cilj je, kot tudi to, kar *ni*. Ker metoda izhaja iz prispo-

dobe o votlini in njene osnovne ideje, da je »vzgoja« (razumljena v širšem smislu kot učenje, poučevanje, izobraževanje ...) »veščina zaobrnitve«, torej veščina usmerjanja posameznikov, da sami pridejo do spoznanja, to pomeni, da bo tudi cilj sokratskega dialoga povezan s to idejo. Kot poudarja Šimenc (2016), je tudi Nelson v svojih razmišljanjih, v katerih se je zgledoval po Immanuelu Kantu, za »cilj izobraževanja postavil rast osebne avtonomije in razvoj miselnih sposobnosti« (str. 30). *Prvi cilj sokratskega dialoga je tako učenje samostojnega razmišljanja*, kar lahko seveda vključuje zgoraj omenjano dialektiko. Vsekakor je pomembno, da tekom pedagoškega procesa, ki temelji na sokratskem dialogu, študenti oziroma udeleženci ne le postavljajo svoje trditve, temveč jih tudi preizprašujejo: včasih rečemo, da ni pomembno le, kaj mislimo, temveč tudi – ali predvsem –, *zakaj* tako mislimo.

Ob navedenem je seveda bistveno medsebojno sodelovanje udeležencev, poslušanje eden drugega, medsebojno zastavljanje vprašanj, izmenjava mnenj. Zato je drugi cilj te učne metode *učenje dialoga* in preko tega *razvoj demokratičnega značaja*. S tem namreč, ko se učimo debatirati – filozofirati –, se učimo tudi kultivirano ne strinjati se pa tudi revidirati svoja mnenja, če se izkaže, da stojijo na trhljih temeljih. Vse to pa so osnovne značilnosti aktivnega državljanstva v demokraciji, in zato je sokratski dialog hkrati tudi vaja v le-tej. To je tudi točka, ki nas močno spominja na idejo Johna Deweyja (1916), po katerem so pojmi »vzgoja« (angl. *education*), »demokracija« in »filozofija« pravzaprav istovetni. Tukaj pa postane tudi razvidno, zakaj je sokratski dialog lahko eden temeljev na študenta osredinjenega izobraževanja v sklopu učeče se skupnosti: če je za slednjo namreč značilno, da učenje pojmuje kot »konstruiranje znanja skupaj z drugimi«, pri čemer se v učeči se skupnosti »povezujejo socialne relacije in oblikovanje znanja« (Rutar 2011, 178), potem se zdi, da je sokratski dialog učna metoda, ki je več kot dobrodošel del takšne skupnosti. Po drugi strani je potrebno poudariti tudi, da je v skladu s sodobno pedagoško teorijo dialog tudi eno temeljnih pričakovanj učencev, dijakov in študentov, tako da sokratski dialog kot učna metoda po tej plati nagovarja tudi tisti vzgojno-izobraževalni cilj, ki je velikokrat spregledan: ustvarjanje »tretjega prostora,« ki mladim zagotovi »možnost osebno angažiranega delovanja, dialoga in iskanja lastne identitete v širšem družbenem prostoru« (Peček Čuk in Kroflič 2009, 42). Za tretji cilj, ki pa je lahko tudi del prvega, bi lahko rekli, da je preprosto *spodbujanje radovednosti*.

Ob vsem povedanem pa je potrebno torej vnovič poudariti, da *cilj sokratskega dialoga ni prenos znanja*, saj ne gre za to, da bi predavatelj prenašal kakršna koli spoznanja na svoje študente. Nasprotno: v resnici je v tem pogledu v skladu z idealom Sokrata postavljen na podobno pozicijo kot ostali člani učeče se skupnosti. Prav vloga vodje sokratskega dialoga je

njegov najpomembnejši element, zato se ji bomo posvetili v nadaljevanju.

V sklopu pričujočega podpoglavja pa je vendarle potrebno navesti vsaj strukturo tem, ki so primerne, da se jih obdela s pomočjo sokratskega dialoga. *Tematika naj bo pereča in relevantna za udeležence*, naj bo, skratka, takšna, da spodbuja razmišljanje in da je hkrati odprta, da dopušča zavzemanje različnih stališč in s tem spodbuja razvoj veščin »višje spoznavne ravni«, torej analize, sinteze in vrednotenja. Kot je morda že razvidno, so tovrstne teme po navadi moralne pa tudi spoznavnoteoretske. Če naj (seveda zgolj za orientacijo) iz rokava potegnemo dve takšni temi, povezani z, denimo, informatiko, bi lahko rekli sledeče: temi, primerni, da ju udeleženci predelajo s pomočjo sokratskega dialoga, sta: (a) Ali lahko odločanje glede življenja in smrti ljudi (pri pametnih avtomobilih, vojaških brezpilotnih letalnikih in v medicinski triaži) prepustimo algoritmom? ter (b) Ali lahko ima tudi umetna inteligenca »značaj«?

Gotovo se nam ob tem lahko zastavi tudi vprašanje, kdaj naj se učitelj posluži sokratskega dialoga kot učne metode: naj bo to v uvodu v neko problematiko ali pa šele proti koncu obravnave določene snovi, ko sodelujoči v učeči se skupnosti že poznajo vsebino in lahko zaradi tega nemara kompetentneje razpravljajo? Odgovor na to vprašanje ni preprost in je odvisen tako od konteksta (od vrste snovi, ki jo obravnavamo) kot tudi od našega namena uporabe učne metode: če jo namreč uporabljamo kot orodje za izgrajevanje socialne kohezije, spoznavanje udeležencev in spodbujanje radovednosti, potem jo seveda lahko uporabimo na začetku; v kolikor pa želimo, da s sodelujočimi v učeči se skupnosti neko tematiko obravnavamo kakovostno in pričakujoč nove uvide, potem je osnovna seznanjenost z vsebinami učne snovi nujna.

Vloga vodje v sokratskem dialogu

Videli smo že, da *naloga vodje ni prenašanje znanja, zato naj vsebinsko ne posega v debato*, pa čeprav dialog seveda uporablja v sklopu učnih ciljev in vsebin, ki jih načrtuje vnaprej.⁷ Namesto tega naj bi vodja počel predvsem naslednje:

- držal »rdečo nit« pogovora (skrbi, da pogovor ne skrene s teme);

⁷ Morda tukaj ni odveč dodati, da je posledično potrebno učne cilje in vsebine vnaprej načrtovati na čim odprtejši način, tako, da nam omogočajo vključitev samostojnih in novih odkritij učeče se skupnosti, do katerih smo se dokopali skupaj. Tukaj se posledično lahko izkaže, da preveč načrtovanja, ki nam lahko onemogoči prepoznavanje novih tem, ki od predvidenih odstopajo, a so kakovostne in relevantne, lahko škodi podobno kot premalo načrtovanja.

- zapisoval pomembne ugotovitve in na koncu vodil diskusijo, s katero se povzame osnovne točke razprave;
- skrbel, da vsi sodelujejo.

Glede teh točk je potrebno reči, da je možno vlogo vodje tudi razdeliti na dve oziroma celo štiri osebe, in sicer je možno, da ima vodja zapisovalca oziroma »tajnika«, ki zapisuje ključne ugotovitve in s katerim na koncu vodi diskusijo, v kateri se povzamejo glavne točke, do katerih so se dokopali sodelujoči. To se po navadi izkaže za zelo učinkovito, saj se sicer lahko zgodi, da je vodja preobremenjen z množico nalog v hitro razvijajoči se debati. Dodatna delitev, ki je možna, je še delitev na »oponenta« in »proponenta«. Prvi naj bi skrbel za to, da skupina išče argumente proti neki tezi, drugi pa za to, da išče argumente v prid njej. Poudariti je treba, da naj bi bili ti vlogi *zraven* vodje, tako da bi potem imeli v skupini kar štiri vloge, in sicer vodjo, zapisnikarja, proponenta in oponenta. Vendar pa je potrebno dodati, da je takšna delitev lahko tudi tvegana, kajti v skupini se lahko ustvari preveč tekmovalno vzdušje, ki zavira produktivnost mišljenja, saj imajo udeleženci lahko občutek, da morajo zagovarjati ali nasprotovati tezam ne glede na to, kaj o njih dejansko mislijo.

Nadalje je potrebno reči, da mora vodja sokratskega dialoga skrbeti za to, da sodelujejo vsi. Tu moramo seveda naposled omeniti, da je idealno število udeležencev takšne na sokratskem dialogu temelječe učeče se skupnosti med pet in sedem (poleg vodje). Večje število onemogoča sodelovanje vsem (zreducirani so lahko zgolj na kratka javljanja), pri manjšem številu pa tvegamo, da v skupini ne bomo imeli dovolj različnih značajev in izkušenj ter posledično različnih mnenj. Pri večjih skupinah lahko zato udeležence seveda razdelimo na manjše, a paziti moramo, da bodo udeleženci potem lahko prevzeli vloge vodij.⁸ Glede te točke je potrebno poudariti, da mora vodja tako spodbujati udeležence, da sodelujejo, kot včasih tudi omejevati tiste, ki sodelujejo preveč in s tem morda ne pustijo priložnosti drugim: slednje je zelo pomembno in pogosto težko, saj zavzema učiteljevo uveljavljanje avtoritete, je pa sestavni del učenja dialoga in diskusije, kar smo izpostavili zgoraj. Vsled tega je pomembno dodati še, da ni zmeraj dobro, da iniciativo za sodelovanje prepustimo udeležencem, kajti ravno takrat se nam lahko zgodi, da bodo sodelovali samo najbolj entuziastični, ne pa zares vsi. Glede vodjevega povzemanja ključnih ugotovitev pa je potrebno dodati, da tukaj naloga vodje

⁸ Pri predšolskih otrocih to seveda ne bo možno; tam moramo, denimo v sklopu dejavnosti filozofije za otroke, otroke razdeliti na različne koticke in jih potem »rotirati« ter delati na sokratskem dialogu vsakič posamič s skupino, ki pride na vrsto.

ni zgolj deklamirati zapisano in ponoviti izrečeno, pač pa prej voditi zaključni del diskusije, kjer se znova skupaj z ostalimi sodelujočimi pride do zaključkov pogovora.

Vsaka učna metoda, tudi sokratski dialog, ima svoje omejitve. Ta omejitev je lahko veliko število udeležencev, in čeprav lahko v tem primeru uporabimo delitev na skupine, smo vendarle omejeni z že izpostavljenim dejstvom, da morajo biti potem udeleženci (torej vsaj določeno število med njimi) pripravljeni prevzeti vloge vodij. Druga omejitev je čas – iluzorično je pričakovati, da bi lahko vse predelali zgolj s pomočjo takšne metode, kajti sokratski pogovor, ki lahko traja od nekaj deset minut pa tudi do več ur (odvisno od tematike), je za kaj takega prezamuden.

Vrste vprašanj in način postavljanja vprašanj v sokratskem dialogu

Postavljanje vprašanj je glavni instrument vodje sokratskega dialoga, zato je zelo pomembno, kako je izvedeno. Tudi nasploh je postavljanje vprašanj v pedagoškem procesu ključno: v svoji raziskavi je tako, denimo, Ena Bissachi pokazala (2018, 80), da »struktura učiteljevega vprašanja močno vpliva na učenčev odgovor, saj je praktični preizkus pokazal, da sta bili približno dve tretjini odgovorov [...] točno taki, kot smo vnaprej pričakovali, oziroma taki, kot jih narekuje vprašanje.« Če imamo v mislih dejstvo, da povprečen učitelj po raziskavah, ki jih navaja Bissachijeva (2018, 72), dnevno zastavi med 300 in 400 vprašanj, in če k temu dodamo še ugotovitev Barryja Hymerja in Rogerja Sutcliffa (2017, 47), da »pregled 37 študij pokaže, da je povečanje deleža vprašanj višjega reda [...] do 50 odstotkov pomembno izboljšalo zmogljivost in odnos učenca«, lahko zatrdimo, da je nadvse pomembno, da so vprašanja, ki so zastavljena v učilnici, pravilno strukturirana in hkrati tudi postavljena v ustreznem vzdušju. Toliko pomembneje pa je to za sokratski dialog. V tem podpoglavju se zato lotevamo refleksije vrst vprašanj in izpostavimo, da morajo biti vprašanja zastavljena na način, da so odprta, nesugestivna in na višji epistemski ravni, nadalje se dotaknemo vzdušja in načina zastavljanja vprašanj, še pred tem pa tematiziramo splošni pomen spraševanja.

Splošni pomen postavljanja vprašanj

Preden se dotaknemo refleksije praktičnih momentov zastavljanja vprašanj, se moramo zaustaviti pri postavljanju vprašanj kot takem. Kot vidimo, gre za eminentno filozofsko tematiko, saj je postavljanje vprašanj temelj Sokratove filozofije. Pa ne le Sokratove: tudi pri Aristotelu je čudenje in postavljanje vprašanj izvor tiste radovednosti, ki je značilna za prve mislece in filozofijo nasploh (Aristotel 1999, 980a). Ravno zaradi tega Hans Georg Gadamer, vidnejši

nemški hermenevtik druge polovice dvajsetega stoletja, govori o metodični prednosti vpraševanja (Gadamer 2001). To pomeni, da je odgovor pravzaprav sekundaren, saj se zmerom že giblje na ozadju obzorja, ki ga odpira vprašanje. Vprašanje je torej tisto, ki določa odgovore, a še pomembneje – ki razpira horizont premisleka. To morda abstraktno idejo smo prav gotovo vsi že izkusili na lastni koži, ko smo videli, da je zastaviti dobro vprašanje pravzaprav težje od podajanja ustreznega odgovora.

Kaj naj bo cilj postavljanja vprašanj? V prvi vrsti je odgovor na to vprašanje – vsaj v sklopu Sokratskega dialoga – *spodbujanje mišljenja* oziroma to, kar tehničneje imenujemo procesi na »višji spoznavni ravni« (že zgoraj naštetih analiza, sinteza, vrednotenje). V prvi vrsti torej tukaj *ne gre za utrjevanje znanja*, čemur postavljanje vprašanj tudi lahko služi, a je v tem primeru lahko v vlogi spodbujanja nižjih spoznavnih procesov. Še drugače: nič ni narobe, če kdaj pa kdaj zastavimo kakšno vprašanje, ki je namenjeno obuditvi spomina, a težava je, če počnemo samo to.⁹ Pomislimo namreč, kaj je »naravni« element postavljanja vprašanj, kdaj se vprašanj poslužimo v življenju ... To je seveda takrat, kadar želimo kaj izvedeti, kadar nečesa, kar je za nas pomembno ali nas zanima, ne vemo. Če torej zastavljamo samo vprašanja nižje spoznavne ravni, se nam lahko zgodi, da udeležence (še posebej, če so majhni otroci) zmedemo, kajti zastavljamo vprašanja, na katera očitno dobro poznamo odgovor ... Če v takšnih okoliščinah udeleženci ne odgovarjajo na naša vprašanja, je to torej lahko posledica njihove zmede, ne pa neznanja.

Poleg tega, da naj postavljanje vprašanj spodbuja avtonomno in kritično mišljenje posameznikov, je dobro ne spregledati spraševanja kot izvora filozofije, njene izvorne »rado-vednosti«, kar beseda »filozofija« nenazadnje tudi pomeni.¹⁰ Odlična ideja, ki jo v svojem članku o vlogi postavljanja vprašanj v pedagoškem procesu s hermenevtičnega vidika poda Charles Bingham, je zato ta, da je smoter postavljanja vprašanj dosežen takrat, kadar sproži še več spraševanja. Še drugače: pravi učenčev »odgovor« na učiteljevo vprašanje je ravno – novo vprašanje: »Drugi vidik procesa postavljanja vprašanj, ki ga izpostavlja hermenevtika, je način, kako zastavljanje vpraša-

⁹ Žal lahko sklepamo, da se v šolah po večini dogaja natanko to, saj še zmeraj prevladuje nizanje verbalnih učnih vsebin, zaradi česar učenje premalo usposablja za razumevanje znanja (prim. Strmčnik 2010). Zdi se tudi, da učitelji premalokrat razmišljajo o tem, kakšna so vprašanja, ki jih zastavijo, kaj lahko z njimi dosežejo in s kakšnim namenom so sploh zastavljena (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009; Marentič Požarnik in Plut 1980).

¹⁰ Pojem »filozofija« seveda izhaja iz stare grščine, njegova etimološka izvora pa sta glagol *φιλεῖν* in samostalnik *σοφία*. Prvi pomeni »ljubiti«, drugi pa »modrost«, kar pomeni, da beseda označuje »ljubezen do modrosti« oziroma »rado-vednost«.

nja ustvari krog med sebstvom [jazom] in drugim. Vprašanje, denimo tisto, ki ga zastavi učitelj, ne more biti zares zastavljeno, ne da bi tvorilo krog, v katerem izvornemu vprašanju odgovarja *novo vprašanje* učenca.« (Bingham 2005, 562) Imejmo torej v mislih, da je za pedagoga pravzaprav najbolje, če *s svojim vprašanjem sproži plaz vprašanj pri učencih*, kajti s tem v njih vzbudi radovednost kot osnovno motivacijo raziskovanja.

Vrste vprašanj

Vrsta vprašanj, ki so primerna za vodenje sokratskega dialoga, je seveda povezana s ciljem postavljanja vprašanj: vprašanja morajo torej biti oblikovana tako, da je z njimi moč doseči cilje sokratskega dialoga. Čeprav torej ni nič narobe, če vodja tu in tam zastavi kakšno »ogrevalno« vprašanje, pa mora, kot rečeno, poudarek vendarle biti na takih vprašanjih, ki spodbujajo avtonomno in kritično mišljenje. Osnovno pravilo glede vrst vprašanj torej je, da so:

- odprta,
- nesugestivna,
- takšna, da spodbujajo razmišljanje na višji epistemski oziroma spoznavni ravni (analizo, sintezo, vrednotenje ...).

Odprta vprašanja so tista, ki v odgovor ne terjajo zgolj gole pritrditve ali zavrnitve (»da/ne«) oziroma ene besede (»torek«, »Madrid«), saj takšna vprašanja ožijo možnost učenja (prim. Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Kadar ne moremo ravnati drugače, kot da zastavimo zaprto vprašanje, se moramo potruditi, da povprašamo po razlogih za mnenje in predvsem damo možnost pojasnitve odgovora vsem, tako tistim, ki so, denimo, odgovorili »da«, kot tistim, ki se niso strinjali. Če tega ne naredimo, lahko nevede usmerjamo tok debate, s tem pa zmanjšamo možnost medsebojne argumentacije udeležencev, kar pa je v nasprotju s ciljem učne metode.

Posebej moramo torej paziti, da s svojimi vprašanji preveč ne usmerjamo razmisleka, kar je sicer dejstvo, povezano ravno z Gadamerjevo idejo, da namreč vprašanje določa horizont odgovora. Če na začetku moralne debate vprašamo »Kdaj je dovoljeno lagati?«, s tem, denimo, že sugeriramo in učence usmerimo v iskanje upravičljivih razlogov za načrtno govorjenje neresnice, ne da bi prej ugotovili, ali je to sploh kadar koli sprejemljivo. Poleg tega se moramo truditi, da zastavimo takšna vprašanja, ki so na višji epistemski ravni. Ta zajema sintezo posameznih spoznanj (denimo povezovanje ugotovitev iz različne literature (pri otrocih zgodb)), iskanje predpostavk trditev in pro-

blemov (določanje njihovih pogojev možnosti), analizo sklepanj, primerjavo (denimo primerjavo različnih ugotovitev) ter tudi vrednotenje in ocenjevanje, pogosto vživljanje v situacije.¹¹

Ob tem je potrebno dodati, da je zgornja klasifikacija zelo ohlapna in kar najsplošnejša ter da v pedagoški literaturi *ne obstaja ena sama merodajna klasifikacija vprašanj*, pač pa veliko različnih razvrstitev, ki se med seboj včasih prekrivajo, včasih ne. Povzemajoč Tanjo Rupnik Vec in Alenko Kompore (2006) Bissachijeva (2018, 73) takole povzema pestrost različnih kriterijev, na podlagi katerih pedagogi in psihologi, pa tudi filozofi, radi klasificirajo različna vprašanja:

V raznoliki pedagoško-psihološki in didaktični literaturi je moč zaznati številne različne klasifikacije vprašanj, ki upoštevajo različne kriterije razvrstitve, čeprav največkrat predstavljajo mešanico več kriterijev, kot so: metodični (etapa učnega procesa, v katerem se vprašanje pojavlja, namen vprašanja), formalno-oblikovni (jasnost, slovnična pravilnosti), kriterij potenciala za miselno aktivacijo učencev (razmišljujoča vprašanja ...) in drugi.

Morda je glede tega potrebno na koncu skleniti, da je za kakovost vodij učečih se skupnosti v tej točki najpomembnejše predvsem to, da *začnejo razmišljati o raznovrstnosti postavljenih vprašanj in namenu, s katerim so bila postavljena*, saj bomo s to refleksijo naredili že veliko. Zgolj učenje različnih klasifikacij vprašanj na pamet in njihovo rutinsko zastavljanje bi bilo lahko znova nasprotno smotru zastavljanja vprašanj – ta naj bo zmeraj čim odprtejšo razmišljanje v skupini, ki prispeva k udejanjenju ciljev sokratskega dialoga.

Vzdušje in način postavljanja vprašanj

Zgornja točka pa nas privede k problematiki načina zastavljanja vprašanj in ustvarjanju primerne vzdušja, ki naj vlada v sokratskem dialogu. To je namreč nujen predpogoj za kreativno in kritično mišljenje, kajti v zatohlem, tekmovalnem in predsodkov polnem okolju je težko pričakovati svobodno in ustvarjalno misel. Ta ideja je lepo povzeta v t. i. konceptu 4C, ki je eden temeljev danes čedalje bolj razširjenega programa filozofija za otroke, ki ga je v

¹¹ Gre za standardne procedure, ki pa jih različni avtorji navajajo nekoliko različno (včasih kaj prištejejo k tukaj navedenemu seznamu, včasih kaj odštejejo). Znana »Bloomova klasifikacija« se tako osredotoča predvsem na analizo, sintezo in vrednotenje kot najpomembnejše elemente »višje ravni« (prim. Bloom idr. 1956), medtem ko, denimo, izpušča v kritičnem mišljenju zelo pomembno iskanje predpostavk trditev. Za zanimivo razpravo o naravi in sestavnih delih kritičnega mišljenja (s fokusom na izobraževanju) glej Fisher (2013).

drugi polovici prejšnjega stoletja razvil Mathew Lipman (prim. Šimenc 2016, 36–39). Ta koncept govori o tem, da moramo negovati mišljenje, ki je (povzeto po Šimenc 2016, 40):¹²

- ustvarjalno (domišljija in ustvarjanje novih pomenov) in
- kritično (samopopravljajoče se mišljenje),

a tudi:

- sodelovalno (sposobnost misliti skupaj z drugimi in graditi na njihovih idejah) in
- skrbno (negovanje vrednot in čustev, zlasti empatije).

Kar koncept izpostavi, je torej dejstvo, da je za kritično in kreativno mišljenje potrebno izpostaviti tudi sodelovanje in skrb v učeči se skupnosti, kajti le v takšnem vzdušju lahko pričakujemo, da ljudi ne bo strah razmišljati, da si bodo upali povedati, kaj mislijo, in da ne bodo »zmrznili« zaradi treme, ko bi morali samostojno razmišljati.

Poleg tega je pri postavljanju vprašanj treba v mislih imeti še tole:

- počakajmo na odgovor;
- ne kopičimo novih in novih vprašanj;
- prisluhnimo vsem odgovorom;
- ne »zaslišujmo«.

Pomembno je, da se med vprašanji *počaka na odgovore*: povprečen čas čakanja učitelja na odgovor je zgolj ena sekunda, jasno pa je, da je v tako kratkem času nemogoče smiselno odgovarjati (Bissachi 2018, 78). Otresti se je potrebno zakoreninjenega prepričanja, da tišina pomeni zadrego ali nedelo, in pomisliti, da je nujni predpogoj za razmislek. Tišino je zato smotno prekiniti le po daljšem premoru, a še to tako, da najprej samo ponovimo, potem pa morda preformuliramo izvorno vprašanje. Napačno namreč je, če nova in nova vprašanja kopičimo, ne da bi počakali na odgovore. S tem lahko dajemo vtis, da smo zmedeni, da ne vemo, kaj od ljudi sploh pričakujemo. Podobno narobe bi bilo odgovore preslišati: če se na odgovore ne odzovemo oziroma če se ne odzovemo na čim več odgovorov, dajemo vtis, da nas samostojno razmišljanje udeležencev v resnici sploh ne zanima. Nasploh je dobro, da pri zastavljanju vprašanj upoštevamo sledeče zaporedje: *postavitev vprašanja*,

¹² Koncept 4C se tako imenuje zaradi angleških pridevnikov mišljenja, ki naj bo: *creative, critical, collaborative in caring*.

premor za razmislek, poziv enega udeleženca (s tem se izognemo, da bi sodelovali samo najglasnejši in najpogumnejši), *vnovični premor za razmislek, odgovor poklicanega, odziv na odgovor* (prim. Blažič idr. 2003).

Ob vsem tem je pomembno še, kar izpostavi Bingham (2005, 554), da postavljanje vprašanj ni zasliševanje. Ni namreč res, da je postavljanje vprašanj samo po sebi že dovolj za spodbujanje avtonomnega mišljenja, kajti lahko se sprevrže v »vrtanje«, kar pa ima nasprotni učinek od želenega. Bistveno torej je, da negujemo *odprtost* in da tudi *tvegamo presenečenja*, da smo pri postavljanju vprašanj *pogumni*. Zdi pa se, da je predpogoj tega tudi, da se otresemo standardne ideje, da avtoriteta učitelja počiva (zgolj) v znanju, in sprejmemo idejo, da je ta prej tista avtoriteta, ki jo ima vodja v sokratskem dialogu in učeči se skupnosti, ki jo slednji poganja – to je avtoriteta, ki je podeljena s strani udeležencev za to, da se lahko debata nemoteno odvija, njen sestavni del pa je bolj kot poznavanje vsega negovanje svobode, poguma mišljenja, sodelovanja in skrbi za udeležence.

Sklep

Čeprav sokratski dialog izhaja iz večtisočletne filozofske tradicije, ostaja dober odgovor na sodobne pedagoške izzive, ki poudarjajo na študenta osredinjeno poučevanje. Pri ustvarjanju učeče se skupnosti, ki lahko udejanja sokratsko debato, pa je bistvenega pomena vloga vodje, še posebej njegov način zastavljanja vprašanj. Načela, povezana z načinom postavljanja vprašanj, pa seveda ne veljajo zgolj za sokratski dialog, temveč tudi za splošne pedagoške situacije. Prav pri tej točki se izkaže pomembnost Gadamerjevega hermenevtičnega pristopa, ki daje metodično prednost vprašanju, saj le-to določa obzorje, znotraj katerega je šele možen odgovor.

Literatura

- Aristotel. 1999. *Metafizika*. Prev. V. Kalan. Ljubljana: Založba ZRC.
- Avguštin, A. 1991. »Učitelj.« V *Bog, učitelj, gospodar*, ur. M. Božovič idr., 5–47. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Bingham, C. 2005. »The Hermeneutics of Educational Questioning.« *Educational Philosophy and Theory* 37 (4): 553–565.
- Bissachi, E. 2018. »Filozofija in vprašanja v vzgoji in izobraževanju.« *FNM: filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente* 25 (50): 72–83.
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktika*. Novo mesto: Inštitut za razvojno in raziskovalno delo.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill in D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

- de Cusa, N. 1997. *O božjem pogledu*. Prev. K. Geister. Ljubljana: Družina.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Festinger, L. 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fisher, A. 2013. *Critical Thinking: An Introduction*. 2. izd. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. 2001. *Resnica in metoda*. Prev. T. Virk. Ljubljana: LUD Literatura.
- Grušovnik, T. 2019. »Education and Active Ignorance.« *Phainomena* 28 (110–111): 259–277.
- Heidegger, M. 1991. *Platonov nauk o resnici*. Prev. D. Komel. Ljubljana: Phainomena.
- Hymer, H., in R. Sutcliffe. 2017. *Filozofija za otroke: zelo kratek uvod*. Prev. E. Zakšek. Ljubljana: Krtina.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut. 1980. *Kakšno vprašanje, takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., in L. Plut Pregelj. 2009. *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Peček Čuk, M., in R. Kroflič. 2009. »Institucionalni vzgojni dejavniki (na ravni šole in na ravni razreda).« V R. Kroflič, J. Mažgon, T. Klarič, K. Jezernik, P. Štirn Janota, D. Štirn Koren, K. Skubic Ermenc, V. Vončina, Š. Lenič, D. Makovec, V. Rutar in M. Peček Čuk, *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?*, 35–58. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Platon. 2004a. »Apologija.« V *Platon: zbrana dela*, prev. G. Kocijančič, 1:69–91. Celje: Mohorjeva družba.
- . 2004b. »Država.« V *Platon: zbrana dela*, prev. G. Kocijančič, 1:989–1252. Celje: Mohorjeva družba.
- Rupnik Vec, T., in A. Kompare. 2006. *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutar, S. 2011. »Razred in skupina otrok kot učeča se skupnost.« V *Social Cohesion in Education*, ur. B. Borota, M. Cotič, D. Hozjan in L. Zenja, 171–184. Horlivka: Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Strmčnik, F. 2010. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Šimenc, M. 2016. *Nove prakse filozofije*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vežjak, B. 2011. *Sokratov pojmovnik za mlade*. Šentilj: Aristej.

Socratic Dialogue as a Learning Method for Student-Centred Teaching

The chapter illustrates Socratic dialogue as a teaching method that represents one of the cornerstones of 'student-centred learning.' The chapter outlines the

main points of Socratic dialogue – its historical background, its aims and the role of the leader, stressing that the latter does not transfer knowledge and that they are rather one or the members of the learning community. The text also focuses on raising questions as one of the main tools of the dialogue leader, exposing the importance of the structure of questions (open questions, non-suggestive, on a higher level), as well as other circumstances of raising questions (emphasizing cooperative and collaborative thinking, waiting enough time in order to get the answers, avoid raising ever-new questions, listening to all answers, avoiding being an interrogator). An additional aim of the chapter is also to show how helpful philosophical tradition can be when dealing with contemporary educational issues.

Keywords: Socratic dialogue, Plato, philosophy of education, student-centred learning, questions

Uporaba IKT pri samoregulacijskem učenju študentov

Maja Lebeničnik

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
maja.lebenicnik@pef.upr.si*

Andreja Istenič

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
andreja.istenic@pef.upr.si*

Trenutno obstoječa informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) univerzitetnim študentom ponuja številne možnosti za podporo samoregulacijskemu učenju. Samoregulativen učenec je aktiven udeleženec v procesu učenja, saj z uporabo strategij za nadzorovanje motivacije, kognicije, vedenja in okolja dosega zastavljene učne cilje. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 2.032 študentov Univerze v Ljubljani, smo ugotavljali značilnosti samoregulacijskega učenja s podporo IKT. Odkrili smo, da študenti IKT najpogosteje uporabljajo za izvajanje kognitivnih strategij in strategij za upravljanje s socialnimi viri pomoči (npr. iskanje pomoči, vrstniško učenje), v najmanjši meri pa za načrtovanje in spremljanje procesa učenja. Ugotovili smo tudi, da prihaja do razlik glede na spol in študijsko stopnjo udeležencev. V nasprotju s pričakovanji študenti v primerjavi s študentkami poročajo o pogostejši uporabi IKT za izvajanje kognitivnih in metakognitivnih strategij. Prav tako smo ugotovili, da doktorski študenti IKT za upravljanje s socialnimi viri pomoči uporabljajo v manjši meri kot dodiplomski in magistrski študenti.

Ključne besede: samoregulacijsko učenje, strategije samoregulacijskega učenja, IKT, visoko šolstvo, metakognicija

Uvod

Samoregulacijsko učenje je proces zavestnega in sistematičnega nadzora ter usmerjanja lastnega mišljenja, motivacije in vedenja zato, da bi dosegli učne cilje. Kot navajata Zimmerman in Schunk (2008, 1), si učenci z višjimi samoregulacijskimi spretnostmi »postavljajo ustreznejše učne cilje, uporabljajo učinkovitejše učne strategije, bolje nadzorujejo in ocenjujejo učni napredek, vzpostavljajo produktivnejše učno okolje, pogosteje iščejo pomoč pri drugih, ko je to potrebno, se bolj trudijo in dlje vztrajajo pri učenju«. To so učenci, ki so metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko angažirani v lastnem procesu učenja (Boekaerts in Cascallar 2006). Samoregulacijsko učenje prepoznamo po uporabi različnih strategij, s katerimi posameznik nadzoruje mišljenje,

motivacijo, vedenje in okolje, to pa počne pred, med in po zaključku učenja. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), še posebej splet, učencu ponuja številna orodja in vsebine, ki jih lahko uporablja za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja.

V prispevku bomo predstavili metodološke okvire in izsledke raziskave o uporabi IKT za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja. Zanimalo nas je, katere strategije so v največji meri podprte z uporabo IKT. Preverjali smo tudi razlike v uporabi med študenti glede na njihov spol in stopnjo študija.

Samoregulacijsko učenje

Samoregulacijsko učenje je način učenja (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006), kjer je učenec aktivno vključen v proces učenja, saj z namenom doseganja učnih ciljev zavestno in sistematično spremlja in nadzoruje lastno motivacijo, kognicijo ter vedenje in učno okolje (Zimmerman in Schunk 2008; Pintrich 2000; Wolters in Hoops 2015). Regulacija motivacije se kaže v ustreznem postavljanju ciljev, aktivaciji in nadzoru motivacijskih prepričanj (npr. prepričanj o lastni sposobnosti, nadzoru, pomembnosti naloge, ciljni orientaciji ipd.) (Pečjak in Košir 2002, 141) ter uporabi motivacijskih strategij (Wolters 2003). Učenec kognicijo nadzoruje z uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Učno vedenje je s strani učenca regulirano preko organizacije časa za učenje, uporabe strategij za vzdrževanje pozornosti in truda med učenjem ter izogibanja motilcem učenja (Wolters 2003; Wolters in Hoops 2015; Pintrich in De Groot 1990). V sklop regulacije vedenja določeni avtorji (Pintrich 2000) uvrščajo tudi nadzor fizičnih značilnosti učnega okolja (npr. osvetljenost, temperatura), iskanje pomoči pri drugih in vrstniško učenje. Medtem drugi avtorji (Pintrich idr. 1991; Wolters in Hoops 2015) upravljanje s tovrstnimi viri učenja opredeljujejo kot samostojno dimenzijo samoregulacijskega učenja.

Strategije samoregulacijskega učenja

Učenec v procesu samoregulacijskega učenja sistematično uporablja posamezne strategije, to so procesi in vedenja, usmerjena k doseganju učnih ciljev (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Strategije so lahko izvedene zavestno in namerno ali avtomatično z nižjo stopnjo zavedanja teh procesov (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006; Pintrich 2000). Zavaljo večje jasnosti bomo strategije samoregulacijskega učenja predstavili na dva načina: glede na dimenzije samoregulacijskega učenja in glede na to, v kateri fazi samoregulacijskega učenja se le-te pojavijo. Prvi vidik bomo predstavili preko Pintrichevega, drugega pa preko Zimmermanovega modela samoregulacijskega učenja.

V Pintrichevem modelu, predvsem v starejši različici (Pintrich idr. 1991), je razvidna jasna delitev strategij na metakognitivne, kognitivne in motivacijske strategije ter strategije upravljanja z viri. V novejšem modelu (Pintrich 2000) pa je razbrati delitev na (meta)kognitivne strategije, motivacijske strategije, strategije za uravnavanje vedenja (kamor se uvrščajo tudi strategije upravljanja z viri) in dodatno tudi strategije za nadzor učnega konteksta.

Kognitivne strategije učenec uporablja z namenom, da si zapomni in razume učno gradivo (Pintrich in De Groot 1990; Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Pintrich idr. (1991) navajajo tri sklope kognitivnih strategij: *strategije ponavljanja, elaboracije in organizacije*. Strategije ponavljanja učenec uporablja, kadar si poskuša zapomniti pomembne informacije iz učnega gradiva. Učenec informacije sicer ohranja v delovnem spominu, vendar te strategije ne omogočajo globljega procesiranja in razumevanja (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Elaboracijske strategije učenec uporabi, da nove informacije poveže s predznanjem in tako globlje razume material (Pintrich idr. 1991). Primeri elaboracijskih strategij so preoblikovanje teksta s svojimi besedami, povzemanje, razlaganje drugim, ustvarjanje analogij ipd. Organizacijske strategije omogočajo razbiranje in povezovanje pomembnih informacij v učnem gradivu ter reorganizacijo ali predstavitev informacij na učencu smiselnejši način (npr. podčrtovanje, priprava grafičnih prikazov ipd.).

Metakognitivne strategije služijo nadzorovanju različnih vidikov učenja in mišljenja (Pintrich in De Groot 1990; Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Pintrich idr. (1991) navajajo metakognitivne strategije načrtovanja (postavljanje ciljev, analiza učne naloge, aktivacija predznanja), spremljanja (nadzor pozornosti, samopreverjanje) in uravnavanja (prilagajanje kognitivnih strategij, pozornosti) učenja ter kritično mišljenje.

Strategije upravljanja z viri zajemajo strategije za nadzor časa, strategije za prilagajanje prostora za učenje ter strategije za uravnavanje navora med učenjem (Pintrich idr. 1991). Poleg tega zajemajo tudi strategije za upravljanje s socialnimi viri pomoči, s katerimi posameznik vključuje druge osebe (t. i. socialne vire), da olajša lastno učenje (npr. išče pomoči drugih med učenjem, vrstniško učenje).

Drugi vpliven in raziskan model samoregulacijskega učenja je Zimmermannov osnovni model (1998 v Pečjak in Košir 2002, 144) in njegova novejša, razširjena različica (Zimmerman in Moylan 2009). Model predpostavlja, da je samoregulacijsko učenje proces, ki poteka preko treh krožnih faz. Strategije samoregulacijskega učenja lahko po Zimmermannu ločimo glede na fazo samoregulacijskega učenja, v kateri se pojavljajo.

V prvi fazi, ki je v Zimmermannovem modelu (1998 v Pečjak in Košir 2002,

144; Zimmerman in Moylan 2009) poimenovana *faza predhodnega razmišljanja*, potekajo strategije aktivacije motivacije, postavljanje učnih ciljev (npr. vsebinskih, časovnih) in strateško načrtovanje (npr. izbira učnih metod) (Zimmerman in Moylan 2009). Zimmerman in Schunk (2008) menita, da učenci, ki so pri samoregulaciji uspešnejši, tej fazi namenjajo več časa v primerjavi z manj uspešnimi učenci.

V drugi fazi, ki jo Zimmerman (1998 v Pečjak in Košir 2002, 144) imenuje *faza izvedbe in zavestne kontrole*, učenec spremlja in usmerja proces učenja (Panader 2017) tako, da spremlja in nadzoruje lastno razumevanje ter pozornost. Zimmerman in Moylan (2009) v drugi fazi navajata dva glavna samoregulacijska procesa, in sicer samonadzor in samoopazovanje. K samonadzoru uvrščata naslednje metakognitivne in kognitivne strategije: strategije, vezane na nalogo (reševanje posameznih komponent naloge), na samopoučevanje (uporaba govora za usmerjanje razumevanja, npr. s samoizpraševanjem), in strategijo predstavljanja (ustvarjanje mentalnih in grafičnih slik iz tekstovnega materiala).

Od strategij uravnavanja virov se v funkciji samonadzora pojavijo: upravljanje s časom (ocenjevanje potrebnega časa za izvedbo, postavljanje in doseganje časovnih rokov), strukturiranje fizičnega okolja in iskanje pomoči. Motivacijski samonadzor pa se odraža v strategijah zviševanja zanimanja (npr. s tekmovanjem z drugimi) in samonagrajevanja. S procesi samoopazovanja v drugi fazi učenec po potrebi prilagaja uporabljene strategije. Samoopazovanje vključuje metakognitivni strategiji metakognitivnega nadzora (mentalno spremljanje izvedbe) in samobeležnja (npr. formalno beleženje napredka).

V zadnji fazi, *fazi ovrednotenja oziroma samorefleksije* (Zimmerman 1998 v Pečjak in Košir 2002, 144), posameznik učni proces reflektira tako, da dosežek vrednoti na podlagi ciljev in ga po potrebi v prihodnje prilagaja, da bi v večji meri dosegel učne cilje (Panader 2017). Aktivnosti v sklopu zadnje faze na prvo fazo znova vplivajo pri reševanju prihodnjih nalog – zato Zimmerman govori o krožnem modelu (Pečjak in Košir 2002, 145). Manj uspešni samoregulacijski učenci se v veliki meri zanašajo le na zadnjo fazo, kar pomeni, da prihodnje učenje uravnavajo bolj na podlagi atribucij in samovrednotenja, ki jih ustvarjajo v zadnji fazi, manj časa pa namenjajo zavestni samoregulaciji v sklopu prve ter druge faze (Zimmerman 2008).

Oba predstavljena modela samoregulacijskega učenja v svojih zadnjih različicah (Pintrich 2000; Zimmerman in Moylan 2009) kažeta veliko podobnost in se razlikujeta le v nekaterih podrobnostih (npr. število faz samoregulacijskega učenja, konkretne strategije samoregulacijskega učenja).

Oba modela predpostavljata, da uspešno samoregulacijsko učenje poteka kot krožen proces uravnavanja lastne kognicije, motivacije, vedenja in okolja. Določene strategije samoregulacijskega učenja se pojavljajo tako v modelu Pintricha kot v modelu Zimmermana, skupaj pa modela ponujata integriran pogled na procese samoregulacijskega učenja.

Samoregulacijsko učenje v različnih učnih okoljih

Na vseh ravneh izobraževanja je samoregulacijsko učenje eden izmed pomembnih dejavnikov akademskega uspeha in produktivnosti (Pintrich in De Groot 1990; Radovan 2010). Še posebej so učenci z razvitimi spretnostmi samoregulacijskega učenja uspešnejši v učnih okoljih, kjer mora učenec pokazati visoko stopnjo lastne angažiranosti, navadno zaradi nižje stopnje zunanje kontrole in vodenja. Takšno je npr. visokošolsko okolje, za katerega so značilni fleksibilnejši urniki, manj stika s profesorji, obsežnejša snov, manj neposredna navodila in večja avtonomija pri usklajevanju zasebnega ter študijskega življenja (Wolters in Hoops 2015). Primer učnega okolja z visoko stopnjo avtonomije so tudi spletna učna okolja (Barnard-Brak, Lan in Osland Paton 2011), ki med drugim omogočajo različna orodja in pristope za razvoj ter spremljanje samoregulativnosti (Istenič Starčič 2019).

Samoregulacijsko učenje ob podpori IKT

Sodobna IKT podpira samoregulacijsko učenje z dveh vidikov: (1) umetna inteligenca in učna analitika z zbiranjem multimodalnih podatkov podpirata procesno spremljanje ter vpogled v procese učenja in samoregulacije posameznika in (2) uporaba raznolikih informacijskih orodij omogoča izvajanje samoregulacijskih strategij (Istenič Starčič 2019). V našem prispevku se osredotočamo na drugo točko.

Novejše raziskave (Garcia, Falkner in Vivian 2018; Yot-Dominguez in Marcelo 2017) so pokazale, da obstaja precej IKT-orodij, ki podpirajo uporabo strategij samoregulacijskega učenja. Najti jih je mogoče v okviru spletnih učnih platform (npr. v obliki množičnih prostodostopnih spletnih tečajev in inteligentnih tutorskih sistemov) (Garcia, Falkner in Vivian 2018) pa tudi v obliki samostojnih spletnih in programskih orodij ter mobilnih aplikacij.

Raziskava Yot-Domingueza in Marcela (2017) o trenutni dejanski uporabi spletne tehnologije za samoregulacijsko učenje pri španskih študentih študijskih programov različnih smeri je pokazala, da študenti IKT uporabljajo za izvajanje strategij samoregulacije. S faktorsko analizo svojega vprašalnika sta avtorja identificirala uporabo spleta za naslednje strategije samoregulacijskega učenja:

- Deljenje informacij (deljenje lastnih učnih gradiv in informacij z drugimi preko spleta).
- Aktivna prisotnost (deljenje lastnih mislih, refleksij in idej ob učenju).
- Upravljanje spletnih virov (uporaba orodij za organiziranje in shranjevanje spletnih informacij).
- Površinsko iskanje informacij (uporaba spletnih orodij za hitro poizvedovanje o določenih konceptih ali potrebnih informacijah med učenjem).
- Razširjeno in poglobljeno predelovanje informacij (obsežnejše samostojno učenje ob pomoči spletnih učnih gradiv).
- Uporaba avdiogradiva (poslušanje ali ustvarjanje zvokovnega učnega gradiva).
- Upravljanje s časom in z informacijami (načrtovanje časa za učenje in sledenje najnovejšim informacijam, vezanim na učenje).
- Samoocenjevanje (uporaba spletnih orodij za preverjanje usvojenega znanja).
- Skupinsko učenje (uporaba orodij za diskusije, pripravo skupnih izdelkov ter formalno in neformalno komunikacijo s kolegi).

Dobljeni faktorji kažejo, da se veliko strategij, ki jih predpostavljata prej predstavljena modela samoregulacijskega učenja, izvaja tudi s pomočjo spletnih orodij. Največ izvedenih strategij je vezano na upravljanje z viri. S pomočjo spletnih orodij študenti tako v procese učenja vključujejo druge osebe in nadzorujejo čas za učenje. Zanimivo je, da se je pokazalo več strategij za upravljanje s spletnimi informacijami in spletnimi viri, kar kaže, da si študenti strukturirajo digitalno okolje.

Razvidno je tudi izvajanje kognitivnih strategij med učenjem (npr. površinsko iskanje informacij ter globinsko predelovanje informacij, uporaba avdiogradiva). Od metakognitivnih strategij lahko prepoznamo samoocenjevanje ter kritično mišljenje (aktivna prisotnost). S podporo IKT se torej najpogosteje izvajajo kognitivne strategije ter strategije upravljanja z viri, pri čemer je poleg upravljanja s socialnimi viri pomoči zelo pomembno tudi upravljanje z digitalnimi.

Čeprav je ob podpori IKT možno izvajati številne strategije samoregulacijskega učenja, pa sta Yot-Dominguez in Marcelo (2017) ugotovila tudi to, da je uporaba nekaterih strategij zelo pogosta, uporaba drugih pa precej redka. Tako je najpogostejša uporaba spletnih orodij za iskanje informacij (npr. spletni iskalniki, prevajalniki, enciklopedije in baze podatkov), ki podpirajo kognitivne strategije iskanja informacij ter preoblikovanja gradiva (npr. prevajanje

vsebine). Po pogostosti uporabe je sledila uporaba orodij za komunikacijo (npr. WhatsApp, Skype, Google Talk), ki podpirajo iskanje pomoči med učenjem in vrstniško učenje. Sledi pogostost uporabe orodij 2.0 za ustvarjanje in shranjevanje vsebine (npr. blogi, Dropbox, Google+), ki prav tako podpirajo vključevanje drugih v učenje (npr. skupinsko delo z vrstniki, preoblikovanje gradiva preko podajanja komentarjev in deljenje informacij z drugimi). Redko se torej izvajajo metakognitivne strategije in strategije, vezane na prvo fazo samoregulacijskega učenja. Rezultati se smiselno vežejo na raziskavo Čelika, Arkina in Sabrilerjeve (2012), v kateri so preučevali stališča, ki jih imajo učenci tujega jezika glede podporne vloge tehnologije pri samoregulacijskem učenju. Ugotovili so, da učenci IKT ne pripisujejo velike vloge pri nadzoru lastnega učenja (npr. pri doseganju učnih ciljev, spremljanju napredka), ampak jo v največji meri uporabljajo za dvig motivacije in dostopa do različnih virov.

Uporaba IKT za izvajanje metakognitivnih strategij ni zelo pogosta (Yot-Dominguez in Marcelo 2017), vendar vzrok verjetno ni v pomanjkanju obstoječih spletnih učnih orodij. V študiji Garcie, Falknerjeve in Vivianove (2018), ki je podala pregled obstoječih spletnih učnih platform za učenje računalništva in informatike, so namreč ugotovili, da največ orodij znotraj spletnih učnih platform podpira strategiji samopreverjanja (orodje avtomatično poda povratno informacijo o pravilnosti nalog ali namige za pravilno rešitev) ter postavljanja ciljev in načrtovanja (orodja učenca vodijo pri analizi naloge, ponujajo reševanje naloge po majhnih korakih ter nudijo pomoč na posameznih korakih, ki so potrebni za uspešno dokončanje naloge). Na teh platformah se pojavlja najmanj orodij, ki podpirajo iskanje informacij ter upravljanje s socialnimi viri pomoči.

Samoregulacijsko učenje in demografski dejavniki

V tradicionalnem učnem okolju raziskave kažejo povezanost med spolom in starostjo ter samoregulacijskim učenjem na vseh ravneh izobraževanja (pregled v Radovan 2010; Pečjak in Košir 2003; Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Slovenski raziskovalci so ugotovili, da starejši učenci v primerjavi z mlajšimi uporabljajo več strategij samoregulacijskega učenja, tako na osnovnošolski (Pečjak in Košir 2003) kot univerzitetni (Radovan 2010) ravni. Prav tako starejši učenci uporabo kognitivnih strategij zaznavajo kot pomembnejšo v primerjavi z mlajšimi učenci (Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Pogostejšo rabo oziroma višjo zaznano pomembnost samoregulacijskih strategij pri dekletih so ugotovili v študijah na osnovnošolski in srednješolski ravni (Pečjak in Košir 2003; Puklek Levpušček 2001; Tomec, Pečjak in Peklaj 2006). Obstaja

pa precej omejeno število raziskav o učinku starosti in spola na izvajanje IKT-podprtih strategij samoregulacijskega učenja. Çelik, Arkin in Sabrilerjeva (2012) npr. niso našli razlik med fanti in dekleti v uporabi IKT za samoregulacijsko učenje.

Namen raziskave

Samoregulacijsko učenje, ki je pomemben dejavnik akademskega uspeha, je razmeroma dobro raziskano v tradicionalnih učnih okoljih, manj pa v učnih okoljih, ki deloma ali v celoti vključujejo uporabo IKT. Ker slednja učencu omogočajo več nadzora nad učnim procesom (metodami, vsebino, časovnim razporedom ipd.), je preučevanje značilnosti samoregulacijskega učenja v tem kontekstu zelo pomembno. Med tovrstnimi učnimi okolji je samoregulacijsko učenje najpogosteje preučevano v povsem spletnih učnih okoljih (npr. pri množičnih prostodostopnih spletnih tečajih), manj pa v učnih okoljih, kjer IKT nastopa kot podpora klasičnemu učenju. Namen pričujoče raziskave je ugotoviti, katere strategije samoregulacijskega učenja univerzitetni študenti najpogosteje izvajajo s pomočjo IKT ter ali obstaja razlika pri uporabi strategij med moškimi in ženskami ter med študenti različnih stopenj. Osredotočili se bomo le na metakognitivne in kognitivne strategije ter strategije iskanja pomoči. Na podlagi predhodnih raziskav smo v zvezi s tem postavili naslednje hipoteze:

- H1 IKT se za kognitivne strategije in strategije upravljanja s socialnimi viri pomoči uporablja pogosteje kot za metakognitivne strategije.*
- H2 Ženske IKT za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja uporabljajo v večji meri kot moški.*
- H3 Višja stopnja študija je povezana z višjo stopnjo uporabe IKT za samoregulacijsko učenje.*

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 2.032 študentov Univerze v Ljubljani, od tega 721 (35,5 %) moških in 1311 (64,5 %) žensk. Povprečna starost udeležencev je znašala 23,2 leta (SD = 4,76). Udeleženci so bili vključeni v vse stopnje visokošolskega izobraževanja. 1.253 (61,7 %) jih je obiskovalo prvo, 703 (34,6 %) drugo (oziroma enovit magistrski študij) ter 76 (3,7 %) tretjo bolonjsko stopnjo. Udeleženci so bili študenti različnih študijskih programov. V preglednici 1 so udeleženci prikazani po skupinah študijskih programov, razvrščenih po klasifikaciji KLASIUS-P (Statistični urad Republike Slovenije 2006).

Preglednica 1 Prikaz udeležencev po študijskih programih

Študijski programi	f	%
Izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev	196	9,65
Umetnost in humanistika	261	12,84
Družbene, poslovne, upravne in pravne vede	381	18,75
Naravoslovje, matematika in računalništvo	511	25,15
Tehnika, proizvodne tehnologije in gradbeništvo	329	16,19
Kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo, veterinarstvo	88	4,33
Zdravstvo in sociala	235	11,56
Storitve	28	1,38
Ni podatka	3	0,15
Skupaj	2032	100,00

Pripomočki

Za namene raziskave smo razvili lestvico uporabe IKT za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja. Pri oblikovanju postavk smo izhajali iz dveh virov: vprašalnika motivacijskih in učnih strategij – VMUS (angl. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) (Pintrich idr. 1991) in iz lastnega pregleda ter klasifikacije obstoječih spletnih učnih virov (Lebeničnik in Istenič Starčič 2018). VMUS, ki je eden najpogosteje uporabljenih instrumentov za merjenje samoregulacijskega učenja (Panadero 2017), je v originalni obliki razdeljen na dva dela: motivacijske lestvice in lestvice učnih strategij. Za potrebe naše lestvice smo se osredotočili le na drugi del vprašalnika. Lestvice učnih strategij sestavlja pet lestvic, ki merijo kognitivne in metakognitivne strategije, ter štiri lestvice, ki merijo strategije upravljanja z viri. Z analizo obstoječih spletnih učnih virov smo presodili, da so za IKT-podprto samoregulacijsko učenje ustrezne lestvice vprašalnika, ki merijo naslednje strategije: ponavljanje, elaboracijo, organizacijo, metakognitivno samoregulacijo, vrstniško učenje ter iskanje pomoči pri drugih. Za vsako izmed naštetih lestvic/strategij smo oblikovali po eno postavko. Vprašalnik vsebuje šest postavk, ki merijo pogostost opravljanja posamezne IKT-aktivnosti na petstopenjski ocenjevalni lestvici (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto). Poleg tega smo zbrali tudi demografske podatke (spol, starost, stopnja študija in študijski program).

Postopek

Lestvica je bila sestavni del obširnejše spletne ankete, ki sta jo razvili avtorici (Lebeničnik in Istenič Starčič 2017). Podatke smo zbirali v juniju in juliju 2017 v okviru doktorske raziskave in projekta »Vključevanje uporabe informacijsko-

komunikacijske tehnologije v visokošolskem pedagoškem procesu Univerze v Ljubljani«. K reševanju so bili po spletni pošti povabljeni vsi študenti Univerze v Ljubljani.

Obdelava podatkov

Podatke smo analizirali z uporabo programa SPSS 25.00.

Rezultati in razprava

Najprej bomo predstavili značilnosti vprašalnika uporabe IKT za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja, nato pa statistične analize za preverjanje hipotez.

Značilnosti vprašalnika

Kljub razmeroma nizkemu številu postavk vprašalnik kaže ustrezno zanesljivost ($\alpha = 0,77$).

Za ugotavljanje strukture vprašalnika smo izvedli faktorsko analizo. Zbrani podatki so bili primerni za izvedbo faktorске analize (KMO = 0,75). Uporabili smo metodo glavnih osi in poševnokoto rotacijo oblimin. Rešitev na podlagi grafa drobirja je pokazala, da je ustrezna rešitev s tremi faktorji (preglednica 2). V prvem faktorju, ki pojasnjuje 46,75 % variance, sta združeni kognitivni strategiji ponavljanja in elaboracije. Drugi faktor pojasnjuje 16,70 % variance in zajema strategiji iskanja pomoči ter vrstniškega učenja, kar skupaj poimenujemo strategije za upravljanje socialnih virov pomoči. Tretji faktor, ki združuje metakognitivne strategije in kognitivno strategijo organizacije, pojasnjuje nadaljnjih 13,61 % variance.

Dobljena trifaktorska rešitev smiselno odraža delitev strategij na (meta)kognitivne strategije ter na strategije upravljanja socialnih virov pomoči. V nasprotju z originalnim vprašalnikom VMUS (Pintrich idr. 1991) se kognitivna strategija *organizacija* pri IKT-podprtem samoregulacijskem učenju uvršča na faktor skupaj z metakognitivnimi strategijami in ne s preostalima dvema kognitivnima strategijama. Zaradi nizkega števila postavk sta dva faktorja (vključevanje drugih v učenje, kognitivne strategije) nekoliko pod mejo priporočene zanesljivosti ($\alpha = 0,70$). Kljub temu bomo zaradi ekonomičnosti in lažje interpretacije rezultatov za preverjanje hipotez 2 in 3 uporabili dosežke na posameznih faktorjih.

Uporaba IKT za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja

Rezultati so pokazali, da je, kot je bilo predpostavljeno, uporaba IKT najpogostejša za izvajanje kognitivnih strategij samoregulacijskega učenja ($M = 3,77$;

Preglednica 2 Nasičenost postavk in opisna statistika faktorjev teh postavk

Postavke	M	SD	(1)	(2)	(3)
Skupinsko učenje s kolegi študenti (npr. skupinske diskusije, ustvarjanje skupnih produktov)	3,05	1,34	0,75	0,09	0,08
Iskanje pomoči pri kolegih študentih ali profesorjih (npr. preko komunikacijskih orodij, socialnih omrežij, elektronske pošte)	3,93	1,11	0,67	-0,08	-0,14
Načrtovanje in spremljanje procesa učenja (npr. postavljanje ciljev, spremljanje napredka pri učenju s pomočjo e-orodij, samoocenjevanje znanja s spletnimi kvizi znanja ipd.)	1,97	1,20	0,03	0,77	0,05
Organiziranje materiala, konceptov in idej med učenjem (npr. priprava miselnih vzorcev, zapiskov s pomočjo e-orodij ipd.)	2,56	1,39	-0,02	0,70	-0,13
Raziskovanje, osmišljanje učne snovi (npr. z iskanjem različnih spletnih virov)	3,95	1,14	-0,02	-0,01	-0,85
Ponavljanje učne snovi (npr. iz ponujenega digitalnega gradiva)	3,58	1,29	0,11	0,12	-0,48
M			3,49	2,27	3,77
SD			1,07	1,14	1,06
Koeficient simetrije			-0,39	0,72	-0,76
Sploščenost			-0,54	-0,34	0,00
Zanesljivost			0,69	0,72	0,68

Opombe Naslovi stolpcev: (1) upravljanje socialnih virov pomoči, (2) metakognitivne strategije in organizacija, (3) kognitivne strategije.

SD = 1,06) in izvajanje strategij za upravljanje socialnih virov pomoči (M = 3,49; SD = 1,07), najredkejša pa za metakognitivne strategije in organizacijo (M = 2,27; SD = 1,14). Podatki naše raziskave so v veliki meri konsistentni s primerljivo raziskavo (Yot-Dominguez in Marcelo, 2017), ki je pokazala, da španski študenti pri učenju najpogosteje uporabljajo orodja za iskanje informacij (spletne iskalnike, spletne podatkovne zbirke), ki podpirajo kognitivne strategije, komunikacijska orodja (WhatsApp, Google Talk, Skype) in orodja za skupno ustvarjanje dokumentov (GoogleDrive, Dropbox), ki podpirajo vključevanja drugih v učenje.

Pintrich idr. (1991) omenjajo tri vrste kognitivnih strategij: ponavljanje, elaboracijo in organizacijo. Čeprav obstajajo IKT-orodja za izvajanje vseh treh vrst strategij, naši rezultati kažejo, da študenti IKT najpogosteje uporabljajo za elaboracijo, manj za ponavljanje in najmanj za organizacijo. 70,8 % študentov poroča, da s pomočjo različnih spletnih virov pogosto ali zelo pogosto raziskujejo in si osmišljajo učno snov med učenjem (M = 3,95; SD = 1,14). Ta

aktivnost odraža strategije elaboracije, saj študenti informacije o učni snovi iščejo v različnih spletnih virih, primerjajo različne vire, delajo povezave med različnimi viri ipd. Za iskanje informacij imajo na voljo široko paleto obstoječe IKT: spletne brskalnice, enciklopedije, prevajalnike, slovarje, wikistrani, bloge, družbena omrežja, spletne podatkovne zbirke, repozitorije, RSS-tehnologijo ipd. Yot-Dominguez in Marcelo (2017) poročata, da je uporaba spletnih prevajalnikov, slovarjev in enciklopedij (npr. Wikipedia) povezana z bolj površinsko predelavo informacij, medtem ko je uporaba izobraževalnih videov, blogov in prezentacij povezana z bolj poglobljeno predelavo. Nadalje Yot-Dominguez in Marcelo (2017) navajata, da se španski študenti pri učenju še vedno zanašajo na digitalna gradiva, ki jih posredujejo njihovi učitelji, vendar jih 64 % pri učenju uporablja tudi vire, ki jih niso pridobili s strani slednjih. V našem vzorcu je 58,5 % študentov navedlo, da IKT pogosto ali zelo pogosto uporabljajo za ponavljanje učne snovi iz ponujenega digitalnega gradiva ($M = 3,58$; $SD = 1,30$). Organizacija idej, materiala in konceptov med učenjem (npr. z uporabo orodij za izdelavo zapiskov, miselnih vzorcev in drugih grafik) je v primerjavi z ostalima kognitivnima strategijama najmanj podprta z IKT. Le slaba tretjina študentov (27,1 %) poroča o pogosti ali zelo pogosti uporabi IKT, 30,4 % študentov IKT nikoli ne uporablja v te namene. Tudi Yot-Dominguez in Marcelo (2017) poročata o nizki uporabi RSS-tehnologije, orodij za izdelovanje miselnih vzorcev in orodij za citiranje, ki se lahko uporabljajo za izvajanje strategij organizacije.

Študenti ob podpori IKT pogosto izvajajo strategije za upravljanje socialnih virov pomoči (iskanje pomoči, vrstniško učenje). V podporo tem strategijam uporabljajo komunikacijska in sodelovalna spletna orodja. V našem vzorcu 70,1 % študentov poroča o pogosti ali zelo pogosti uporabi IKT za iskanje pomoči pri kolegih ali akademskemu osebju, nižji pa je odstotek študentov (39,6 %), ki IKT pogosto ali zelo pogosto uporabljajo za vrstniško učenje (spletne diskusije, ustvarjanje skupnih dokumentov ipd.). Yot-Dominguez in Marcelo (2017) poročata, da IKT za iskanje pomoči in vrstniško učenje uporabljajo tudi študenti, pri katerih je uporaba IKT za samoregulacijsko učenje nizka. V najmanjši meri študenti v našem vzorcu IKT uporabljajo za načrtovanje in spremljanje procesa učenja (npr. za zastavljanje učnih ciljev, ocenjevanje napredka ipd.) ($M = 1,97$; $SD = 1,19$), saj jih kar 73,6 % nikoli ali le redko uporablja IKT v te namene. Tudi na tem mestu se pridobljeni podatki ujemajo z ugotovitvami Yot-Domingueza in Marcela (2017), in sicer je uporaba orodij za samoocenjevanje in upravljanje s časom manj pogosta. Skladni so tudi z ugotovitvami študije Čelika, Arkina in Sabrilerjeve (2012), da učenci zaznavajo, da tehnologija ni tako pomembna pri načrtovanju in spremljanju učnega procesa.

Kot so pokazali rezultati, se pogostost uporabe IKT za samoregulacijsko učenje razlikuje glede na vrsto strategij samoregulacijskega učenja. V nadaljevanju podajamo mogoče razlage za tovrstno stanje. V prvi vrsti uporaba tehnologije za samoregulacijsko učenje najverjetneje v določeni meri odseva značilnosti samoregulacijskega učenja v tradicionalnih učnih okoljih. Tudi tam namreč študenti različno pogosto uporabljajo različne strategije samoregulacijskega učenja (Wolters in Benzon 2013). Po drugi strani pa je uporaba IKT za samoregulacijsko učenje povezana tudi z uporabo IKT za prosti čas. Raziskave (Durkin idr. 2009) so namreč pokazale, da študenti IKT v večji meri kot za učenje uporabljajo za prostočasne dejavnosti, hkrati pa se uporabe orodij, ki jih uporabljajo pri učenju, v veliki meri učijo preko samoiniciativnega izvajanja dejavnosti v prostem času (Boonaert in Vettenburg 2011). Glede na to, da nekatera najbolj uveljavljena in uporabljena orodja za prosti čas (npr. spletni iskalniki, družbena omrežja, komunikacijska orodja) v večji meri podpirajo izvajanje strategij elaboracije in upravljanja socialnih virov pomoči, je tudi to lahko eden izmed razlogov za pogostejšo uporabo IKT v tovrstne namene.

Spol in izvajanje strategij samoregulacijskega učenja s podporo IKT

Za preverjanje druge hipoteze smo ugotavljali, ali prihaja do razlik med študentkami in študenti.

Rezultati na dveh faktorjih (kognitivne strategije ter metakognitivne strategije in organizacija) so pomembno odstopali od normalne porazdelitve, zato smo za ugotavljanje razlik pri teh spremenljivkah uporabili Mann-Whitneyev U-preizkus. Na faktorju vključevanje drugih v učenje je bila porazdelitev normalna, zato smo uporabili t-test za neodvisne vzorce. Rezultati so pokazali, da študenti pomembno pogosteje kot študentke uporabljajo IKT tako za izvajanje kognitivnih strategij (srednji rang ženske = 977,50; srednji rang moški = 1087,20; $Z = -4,10$; $p < 0,001$) kot za izvajanje metakognitivnih strategij in organizacije (srednji rang ženske = 989,59; srednji rang moški = 1065,42; $Z = -2,83$; $p < 0,05$). Do pomembnih razlik med spoloma pa ne prihaja pri izvajanju strategij za upravljanje socialnih virov pomoči ($M_{\text{ženske}} = 3,47$; $SE_{\text{ženske}} = 0,04$; $M_{\text{moški}} = 3,53$; $SE_{\text{moški}} = 0,03$; $t(2030) = 1,47$; $p = 0,57$).

Analiza razlik kaže presenetljiv rezultat, in sicer da moški s podporo IKT metakognitivne in kognitivne strategije samoregulacijskega učenja uporabljajo pogosteje kot ženske, vendar je velikost učinka majhna ($r = -0,09$). V predhodnih slovenskih raziskavah v tradicionalnem učnem okolju (Pečjak in Košir 2003; Puklek Levpušček 2001; Tomec, Pečjak in Peklaj 2006), sicer na nižjih stopnjah šolanja, so rezultati konsistentno kazali na višjo uporabo in višjo zaznavo pomembnosti samoregulacijskih strategij pri dekletih v primerjavi s fanti. Razlog je lahko v tem, da so moški v večji meri študenti tehničnih in

računalniških študijskih programov, kjer jim je morda posredovanih več tehnoloških rešitev, ali pa so samoinicativnejši pri iskanju orodij, ki podpirajo njihovo samoregulacijsko učenje. Študija Garcie idr. (2018) je npr. potrdila, da je študentom računalništva in informatike na voljo precej orodij, ki podpirajo samoocenjevanje ter usmerjanje in nadzorovanje lastnega učenja. Vsekakor je odkritje statistično pomembnih razlik med spoloma vredno nadaljnjega raziskovanja.

Stopnja študija in izvajanje strategij samoregulacijskega učenja s podporo IKT

Za primerjavo izvajanja IKT-podprtih samoregulacijskih strategij med študenti na treh bolonjskih stopnjah študija smo uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov H test. Primerjava je pokazala, da v uporabi IKT za izvajanje strategij za upravljanje s socialnimi viri pomoči obstaja razlika glede na stopnjo študija (srednji rang 1. stopnje = 1033,93; srednji rang 2. stopnje = 1029,96; srednji rang 3. stopnje = 604,59; $H(2) = 39,72$; $p < 0,001$). Med študenti različnih stopenj ni razlik pri uporabi IKT za izvajanje kognitivnih strategij ($H(2) = 1,87$; $p = 0,393$) in metakognitivnih strategij/organizacije ($H(2) = 2,90$; $p = 0,234$). Z uporabo Dunnovega testa *post hoc* in Bonferronijevo korekcijo pomembnosti smo preverjali, med katerimi skupinami se pojavljajo statistično pomembne razlike v pogostosti uporabe strategij za upravljanje s socialnimi viri pomoči. Ugotovili smo, da študenti tretje stopnje pomembno manj pogosto uporabljajo IKT za iskanje pomoči in vrstniško učenje kot študenti prve ($p < 0,001$) in kot študenti druge stopnje ($p < 0,001$), vendar je velikost učinka v obeh primerih majhna ($r = 0,13$ in $r = 0,14$). Med študenti prve in druge stopnje ni statistično pomembnih razlik v uporabi IKT v te namene. Tretja hipoteza je zato zavrnjena.

Pričakovali smo, da bodo starejši študenti v večji meri uporabljali IKT za samoregulacijsko učenje. Po eni strani zato, ker raziskave (Pečjak in Košir 2003; Radovan 2010) v tradicionalnih okoljih kažejo višjo stopnjo uporabe strategij pri starejših učencih, po drugi strani pa, ker je višja stopnja študija (predvsem doktorski študij) povezana z višjo učno avtonomijo, kar naj bi spodbujalo samoregulacijske procese učenja. Odkritje, da udeleženci različnih stopenj IKT-podprtih metakognitivnih in kognitivnih strategij ne izvajajo različno pogosto ter IKT za iskanje pomoči in vrstniško učenje uporabljajo celo v manjši meri kot mlajši kolegi, je zato nepričakovano. Deloma bi lahko manjše izvajanje strategij za vključevanje drugih v učenje pojasnili z naravo doktorskega študija. V primerjavi z nižjima stopnjama je za doktorsko stopnjo značilno več individualnega dela, manj časa, ko so študenti fizično skupaj ipd., kar bi lahko

vodilo v nižjo verjetnost oblikovanja konstruktivnih spletnih učnih skupnosti, manj povezanosti ali nižjo stopnjo pristočasne komunikacije med študenti. Te dejavnike bi bilo smiselno preveriti.

Zaključki

Namen naše raziskave je bil preučiti pogostost in značilnost uporabe IKT za samoregulacijsko učenje pri slovenskih visokošolskih študentih.

Naša raziskava je v skladu s predhodnimi raziskavami potrdila, da študenti ne izkoriščajo vseh potencialov, ki jih obstoječa IKT nudi za podporo samoregulacijskim procesom. Študenti za izvajanje strategij samoregulacijskega učenja najpogosteje uporabljajo orodja, s katerimi nadzorujejo lastne miselne procese, vezane na zapomnitev in razumevanje učnega gradiva, ter IKT-orodja, ki jim omogočajo vključevanje drugih oseb v procese učenja. Predvsem pa je nizka izraba orodij za izvajanje metakognitivnih strategij.

V skladu z izsledki raziskave se zdi smiselno, da bi se študente v večji meri izobraževalo tako o procesu samoregulacijskega učenja kot o obstoju in uporabi IKT-orodij, ki podpirajo samoregulacijsko učenje. Na drugi strani bi bilo smiselno podpreti in nagraditi znanje pri strategijah, ki jih študenti ob pomoči obstoječe IKT že sedaj pogosto izvajajo. Razvijanje spretnosti za učinkovitejšo iskanje, kritično vrednotenje, organiziranje raznolikih spletnih učnih virov in vrstniško učenje bi študente podprlo pri uporabi IKT za izvajanje kognitivnih strategij, ki omogočajo bolj poglobljeno razumevanje.

Tudi učitelji predstavljajo pomemben model za uporabo IKT pri učenju (Istenič Starčič in Lebeničnik 2020), zato bi si morali tudi pri visokošolskih učiteljih prizadevati za ozaveščanje pomembnosti teh strategij ter ponujati izobraževanja o orodjih, ki pri študentih spodbujajo samoregulacijsko učenje.

Eden glavnih izsledkov naše študije je, da študenti IKT-orodja najredkeje uporabljajo za spremljanje in uravnavanje lastnega učenja (t. i. metakognitivne strategije). V zvezi s tem je potrebno izpostaviti, da bo imela v prihodnje pomembno mesto učna analitika, ki bo postala pomembno orodje za izvajanje metakognitivnih strategij, saj bo študente podprla predvsem v procesih samoopazovanja in samonadzorovanja, učiteljem pa omogočila vpogled v samoregulacijo učencev (Istenič Starčič 2019).

Omejitev naše študije vidimo predvsem v uporabljenem vprašalniku, ki je sestavljen iz majhnega števila postavk, zato bi bilo v prihodnje potrebno razviti obširnejši vprašalnik uporabe IKT za namene samoregulacijskega učenja z boljšimi psihometričnimi karakteristikami.

V prihodnje bo zanimivo primerjati značilnosti samoregulacijskega učenja pri tradicionalnem učenju in učenju v razširjenih informacijsko podprtih uč-

nih okoljih. Ugotovitve, da mlajši študenti v primerjavi s starejšimi pogosteje izvajajo strategije vključevanja drugih v učenje, da moški udeleženci kognitivne in metakognitivne strategije uporabljajo pogosteje od žensk ter da se z uporabo IKT pojavljajo nove oblike strategij samoregulacijskega učenja, nakazujejo, da se značilnosti in dejavniki samoregulacijskega učenja ob podpori IKT razlikujejo od samoregulacijskega učenja v tradicionalnih okoljih. Čeprav je velikost učinka majhna, menimo, da so smiselne nadaljnje raziskave samoregulacijskega učenja v informacijsko podprtih učnih okoljih.

Zahvala

Raziskavo je financirala Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru doktorskega študija mlade raziskovalke Maje Lebeničnik pri mentorici prof. dr. Andreji Istenič. Raziskovalno delo Andreje Istenič je podprto tudi s programom (P2-0210 ARRS). Anketa med študenti Univerze v Ljubljani je bila izvedena brez dodatnega financiranja v okviru projekta Univerze v Ljubljani »Vključevanje uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v visokošolskem pedagoškem procesu Univerze v Ljubljani«. Nadaljnja obdelava, analiza in interpretacija podatkov, predstavljenih v prispevku, so bila financirane v okviru projekta INOVUP.

Literatura

- Barnard-Brak, L., W. Y. Lan in V. Osland Paton. 2011. »Measuring and Profiling Self-Regulated Learning in the Online Environment.« V *Fostering Self-Regulated Learning through ICT*, ur. G. Dettori in D. Persico, 27–38. Hershey, PA: IGI Global.
- Boekaerts, M., in E. Cascallar. 2006. »How Far Have We Moved toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation?« *Educational Psychological Review* 18 (3): 199–210.
- Boonaert, T., in N. Vettenburg. 2011. »Young People's Internet Use: Divided or Diversified?« *Childhood: A Global Journal of Child Research* 18 (1): 54–66.
- Çelik, S., E. Arkin in D. Sabriler. 2012. »EFL Learners' Use of ICT for Self-Regulated Learning.« *The Journal of Language and Linguistic Studies* 8 (2): 98–118.
- Durkin, K., G. Conti-Ramsden, A. Walker in Z. Simkin. 2009. »Educational and Interpersonal Uses of Home Computers by Adolescents with and without Specific Language Impairment.« *British Journal of Developmental Psychology* 27 (1. del): 197–217.
- Garcia, R. A., R. Falkner in R. Vivian. 2018. »Systematic Literature Review: Self-Regulated Learning Strategies Using E-Learning Tools for Computer Science.« *Computers & Education* 123:150–163.
- Istenič Starčič, A. 2019. »Human Learning and Learning Analytics in the Age of Artificial Intelligence.« *British Journal of Educational Technology* 50 (6): 2974–2976.

- Istenič Starčič, A., in M. Lebeničnik. 2020. »Investigation of University Students' Perceptions of Their Educators as Role Models and Designers of Digitalized Curricula.« *Human Technology* 16 (1): 55–91.
- Lebeničnik, M., in A. Istenič Starčič. 2017. »Uporaba IKT pri učenju: študenti Univerze v Ljubljani.« Interno poročilo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- . 2018. »The Online Learning Resources Definition and Students Use in Higher Education across Disciplines.« V *Innovative Technologies and Learning: First International Conference, ICITL 2018, Portoroz, Slovenia, August 27–30, 2018, Proceedings*, ur. T. Wu, Y.-M. Huang, R. Shadiev, L. Lin in A. Istenic Starcic, 379–380. Cham: Springer.
- Panadero, E. 2017. »A Review of Self-regulated Learning.« *Frontiers in Psychology* 8 (422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.
- Pečjak, S. 2012. »Metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj.« *Vzgoja in izobraževanje* 43 (6): 4–9.
- Pečjak, S., in K. Košir. 2002. *Poglavja iz pedagoške psihologije: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- . 2003. »Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole.« *Psihološka obzorja* 12 (4): 49–70.
- Pintrich, P. R. 2000. »The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning.« V *Handbook of Self-Regulation*, ur. M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner, 451–502. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., in E. V. De Groot. 1990. »Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance.« *Journal of Educational Psychology* 82 (1): 33–40.
- Pintrich, P. R., D. A. F. Smith, T. Garcia in W. J. McKeachie. 1991. *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- Puklek Levpušček, M. 2001. »Doživljanje vedenja učiteljev, motivacijska prepričanja in samoregulativno učenje pri različno starih mladostnikih.« *Psihološka obzorja* 10 (4): 49–61.
- Radovan, M. 2010. »Vpliv dejavnikov samoregulativnega učenja in starosti na uspešnost pri študiju.« *Sodobna pedagogika* 61 (5): 94–115.
- Statistični urad Republike Slovenije. 2006. *Opisi kategorij KLASIUS-P*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Tomec, E., S. Pečjak in C. Peklaj. 2006. »Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja.« *Psihološka obzorja* 15 (1): 75–92.
- Wolters, C. A. 2003. »Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning.« *Educational Psychologist* 38 (4): 189–205.
- Wolters, C. A., in M. B. Benzon. 2013. »Assessing and Predicting College Students' Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation.« *The Journal of Experimental Education* 81 (2): 199–221.

- Wolters, C. A., in L. D. Hoops. 2015. »Self-Regulated Learning Interventions for Motivationally Disengaged College Students.« V *Self-Regulated Learning Interventions with At-Risk Youth: Enhancing Adaptability, Performance, and Well-Being*, ur. T. J. Cleary, 67–88. Washington, DC: American Psychological Association.
- Yot-Dominguez, C., in C. Marcelo. 2017. »University Students' Self-Regulated Learning Using Digital Technologies.« *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14 (38). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>.
- Zimmerman, B. J. (1998). »Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Models.« V *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, ur. D. H. Schunk in B. J. Zimmerman, 1–19. New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., in A. R. Moylan. 2009. »Self-Regulated Learning: Where Motivation and Metacognition Intersect.« V *Handbook of Metacognition in Education*, ur. D. J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser, 299–316. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., in D. H. Schunk. 2008. »Motivation: An Essential Dimension of Self-Regulated Learning.« V *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application*, ur. D. H. Schunk in B. J. Zimmerman, 1–30. New York: Routledge.

Use of ICT for Self-Regulated Learning

Contemporary information and communications technology (ICT) enables various possibilities to support self-regulated learning of higher education students. A self-regulated learner is actively engaged in the process of learning, because they gain learning goals by applying strategies for regulation of their own motivation, cognition, behaviour and environment. We examined the characteristics of ICT-supported self-regulated learning in the sample of 2032 students from the University of Ljubljana. It was discovered that students most frequently use ICT to perform cognitive strategies, and strategies related to social resources management. More specifically, ICT is most often used for information search and social help-seeking and least often for planning and monitoring of the learning process. There are also significant differences in ICT-supported self-regulated learning between participants of different genders and study cycles. Contrary to our expectations, male students report more frequent use of ICT to perform cognitive and metacognitive strategies than female students. Doctoral students use ICT to a lesser extent for social resources management than undergraduate and graduate students.

Keywords: self-regulated learning, self-regulated learning strategies, ICT, higher education, metacognition

Pomen preverjanja in ocenjevanja znanja za kakovosten visokošolski študij

Petra Dolenc

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
petra.dolenc@pef.upr.si*

Preverjanje in ocenjevanje znanja predstavljata neobhoden del vsakega izobraževalnega procesa in sta eden od pomembnih kazalnikov kakovosti visokega šolstva. Prav tako ima nadvse pomembne posledice za učenje študentov, njihov nadaljnji študij, motivacijsko naravnost in zaznavanje lastne kompetentnosti. V prispevku smo povzeli temeljne namene preverjanja in ocenjevanja znanja ter na podlagi pregleda novejših relevantnih literatur predstavili prevladujoče oblike preverjanja in ocenjevanja v visokoškolskem izobraževanju pa tudi pogostejše probleme oziroma aktualna vprašanja s področja ocenjevanja znanja, s katerimi se srečujejo visokošolski učitelji. V nadaljevanju smo izpostavili v učenje usmerjeno preverjanje in ocenjevanje znanja, predvsem pomen avtentičnih nalog, povratnih informacij ter samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja, ki pomembno prispevajo h kakovosti učenja in k napredku študentov.

Gljučne besede: formativno spremljanje, sumativno ocenjevanje, avtentične naloge, povratne informacije, študenti

Uvod

Preverjanje in ocenjevanje znanja sta ključni komponenti vsakega izobraževalnega procesa, ki ju ni mogoče ločiti od učenja in poučevanja (Brown, Bull in Pendlebury 1997; Šteh in Šarić 2016), kljub temu pa ocenjevanje znanja pogosto jemljemo kot samoumevno in pozabljamo, čemu je pravzaprav namenjeno (Marentič Požarnik 2019). Nameni oziroma funkcije preverjanja in ocenjevanja znanja so lahko raznovrstni. Študentu pomenijo informacijo o tem, ali je dosegel predvidene učne cilje in usvojil s študijskim programom predvidene kompetence pa tudi, katere vrzeli v znanju mora še odpraviti; prav tako so informacija učitelju o kakovosti lastnega poučevanja in primernosti učnih vsebin. Ocenjevanje znanja ima tudi usmerjevalno in selekcijsko funkcijo, ki določa usposobljenost študentov, jih razvršča po njihovi uspešnosti ter napoveduje uspešnost v bodočem poklicnem delu. Predvsem pa je preverjanje in ocenjevanje znanja močno motivacijsko sredstvo, ki vpliva na nadaljnje učenje študentov (Gronlund in Waugh 2009; Marentič Požarnik 2019; Šteh in Šarić 2016).

Po mnenju Štehowe in Šaričeve (2016) je preverjanje in ocenjevanje znanja kompleksen proces, ki od visokošolskih učiteljev pričakuje opredelitev do naslednjih vprašanj: kakšen je glavni namen ocenjevanja znanja, kaj bodo vrednotili (opredeljevanje učnih ciljev, postavljanje kriterijev), kako bodo znanje vrednotili (katere oblike in vrste preverjanja in ocenjevanja bodo uporabili ...) pa tudi kakšne učinke bo imelo ocenjevanje znanja na študente. Odgovori na omenjena vprašanja so ključnega pomena, saj lahko vodijo k spodbujanju ali oviranju kakovostnega študija.

Področje preverjanja in ocenjevanja znanja v visokošolskem prostoru je v zadnjem času deležno velike pozornosti in raziskovalnega interesa (Carless 2015a; 2017; Pereira, Flores in Niklasson 2016; Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Kljub povečanemu prizadevanju za spodbujanje praks ocenjevanja znanja, ki bi podpirale učenje, številni avtorji opozarjajo, da oblike ter načini preverjanja in ocenjevanja znanja pogosto ne sledijo značilnostim učenja študentov, prav tako jih učitelji v proces ocenjevanja znanja ne vključujejo v zadostni meri (Rawlusk 2018). Raziskave tudi ugotavljajo, da učitelji ocenjevanja znanja ne povezujejo vedno s kakovostjo poučevanja (Norton, Norton in Shannon 2013) ter da se ocenjevanje znanja še vedno prvenstveno nanaša na dajanje številčnih ocen (Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Prav tako se med različnimi ocenjevalnimi praksami daje prednost tradicionalnim testom znanja tipa papir – svinčnik (Postareff idr. 2012; Ribeiro Pereira in Assunção Flores 2016), za katere pa avtorji navajajo, da predstavljajo pasiven proces in utegnejo negativno vplivati na učenje (Ertmer in Newby 2013).

Številni raziskovalni izsledki izpostavljajo problem premajhne ozaveščenosti učiteljev o vlogi in posledicah preverjanja ter ocenjevanja znanja ter neustreznega poznavanja različnih praks ocenjevanja, ki so se v visokošolskem kontekstu izkazale za učinkovite (Rawlusk 2018; Zlatkin-Troitschanskaia Pant in Coates 2016). Aktualne teme s področja preverjanja in ocenjevanja znanja v visokem šolstvu se zato usmerjajo predvsem v (1) preverjanje povezanosti med uspešnostjo študentov na izpitih in standardi znanja; (2) izpostavljanje oblik ter načinov preverjanja in ocenjevanja, ki najugodneje vplivajo na učenje; (3) ugotavljanje učinkovitosti obstoječih praks ocenjevanja znanja pri spodbujanju vseživljenjskega učenja; ter (4) preučevanje posledic preverjanja in ocenjevanja znanja na čustveno-motivacijskem področju (Carless 2015a; Chamberlin, Yasué in Chiang 2018).

V prispevku bodo tako na podlagi pregleda literature obravnavane nekatere aktualnejše problematike ocenjevanja znanja v visokošolskem prostoru, s poudarkom na t. i. v učenje usmerjenem preverjanju in ocenjevanju, ki iz-

postavlja pomen učinkovitih povratnih informacij in upoštevanje interakcijskega delovanja med učiteljem, študentom in učnim kontekstom.

Pogledi na preverjanje in ocenjevanje znanja

Boud (1995 v Marentič Požarnik in Peklaj 2002) predstavlja različne poglede oziroma pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja, kot so se razvijala skozi čas. Odkrivanje prevladujočih pojmovanj je ključnega pomena, saj je od njih odvisno, katere specifične oblike ocenjevanja znanja bomo izbrali in kako bodo slednje vplivale na učenje ter motivacijsko naravnost študentov.

Tradicionalni pogled na ocenjevanje predpostavlja, da ocenjevanje znanja časovno sledi poučevanju, pri čemer je glavni namen ocenjevanja ugotoviti, koliko se je kdo naučil – v ospredju sta torej sumativna in nadzorna funkcija (Šteh in Šarić 2016). Za psihometrični pogled je prav tako značilno, da ocenjevanje sledi poučevanju, pri čemer pa se izpostavlja metrični vidik uporabljenih postopkov. Znanje je tako vsota dosežkov pri posameznih nalogah, ki imajo ustrezne merske značilnosti (predvsem objektivnost in zanesljivost) ter omogočajo primerjavo med posamezniki, selekcijo in napovedovanjem uspeha (Marentič Požarnik 2019).

Pedagoško-psihološki pogled na ocenjevanje pomeni premik v razumevanju vloge ocenjevanja znanja v smislu njegove veljavnosti. V ospredju so predvsem vprašanja, povezana s tem, ali študent dosega predpostavljene učne cilje, razume naučeno in ali je zmožen prenosa znanja ter spretnosti v nove situacije in bodoče poklicno delo. Skladno s tem se poudarjata uporaba pristnih, avtentičnih oblik ocenjevanja znanja in razvijanje metakognitivnih strategij (npr. načrtovanje nekega projekta, njegova izvedba in predstavitev rezultatov). Pedagoško-psihološka perspektiva spodbuja tudi razmišljanja o morebitnih negativnih učinkih ocenjevalnih postopkov na strategije učenja in motivacijo študentov ter upoštevanje tega pri načrtovanju ter izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja (Boud 1995 v Marentič Požarnik in Peklaj 2002).

Holistični oziroma celostni pogled pa ocenjevanje znanja razume kot pomemben in neobhoden sestavni del procesa učenja ter poučevanja. Kot navajata Štehoa in Šarićeva (2016), se holistična perspektiva osredotoča na to, kaj z ocenjevanjem znanja pridobijo študenti, kako spreminjajo svoje učne strategije, doživljanje sebe in zavzetost za učenje. Prav tako omenjeni pogled spreminja vlogo učitelja in študenta v procesu ocenjevanja, pri čemer naj bi študent (v primerjavi z ostalimi navedenimi perspektivami) v tem procesu izkazoval aktivno udeležbo, prevzemal odgovornost za lastno učenje ter ga

znal kritično presojati in uravnjavati. Marentič Požarnikova (2019) še dodaja, da imajo znotraj holističnega pogleda na ocenjevanje ključno vlogo kakovostne sprotne povratne informacije ter navajanje študentov na samoocenjevanje lastnega učenja in znanja.

Formativno spremljanje, sumativno ocenjevanje in njuno uravnoteženje

Kot že predhodno omenjeno, imata preverjanje in ocenjevanje znanja v visokošolskem izobraževanju številne funkcije, med poglavitne pa uvrščamo predvsem dve: prva je spodbujanje učenja študentov, druga pa certificiranje znanja, ki vključuje ocenjevanje učnih dosežkov (Carless 2015a; Norton, Norton in Shannon 2013).

Formativno spremljanje (kot sopomenka se uporablja tudi formativno ocenjevanje) poteka kontinuirano med samim učnim procesom in obsega zbiranje ter posredovanje informacij o delu študenta z namenom izboljšanja kakovosti njegovega učenja (Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Učinkovito formativno spremljanje zahteva aktivno sodelovanje študenta in učitelja (Jacoby idr. 2014), kar omogoča vzpostavljanje vezi in premagovanje vrzeli med procesoma učenja in poučevanja (Black 2010 v Brodnik 2015). Kot poudarja McCoy (2013), se aktivno vključevanje in sodelovanje študentov v študijskem procesu odraža v poglobljenem razmišljanju ter dolgoročnejšem pomnjenju naučenih vsebin. Pri formativnem spremljanju so za doseganje učnega napredka študentov bistvene podporne povratne informacije, ki so pogoste, izčrpne in specifične (Sambell 2011). Marentič Požarnikova (2019) poudarja, da naj bodo pri formativnem spremljanju jasno razvidni cilji, ki jih je študent dosegel, in tisti, ki jih še ni, ter podane usmeritve, kako naj svoje dosežke izboljša. Ker rezultati pri tem niso nekaj dokončnega, temveč del učnega procesa, avtorica predlaga opisovanje dosežkov pred številčnim ocenjevanjem. Zaradi vloge, ki ga ima formativno spremljanje pri izboljšanju učenja, se v literaturi (Carless 2015a; Hernández 2012; William 2011) vse pogosteje uporabljata poimenovanji »ocenjevanje za učenje« (angl. *assessment for learning*) in »v učenje usmerjeno ocenjevanje« (angl. *learning-oriented assessment*).

Sumativno ali končno ocenjevanje je v visokošolskem izobraževanju usmerjeno v presojanje učnih dosežkov ob zaključku učnega obdobja (ob koncu semestra oziroma izvedbe učnega predmeta), kar pomeni, da nastopi po procesu poučevanja. Cilj tovrstnega ocenjevanja je prvenstveno ovrednotenje dosežkov študentov in oblikovanje (številčnih) ocen, zato ga utemeljeno lahko poimenujemo »preverjanje in ocenjevanje naučenega« (angl.

assessment of learning) (Bennett 2010; Boud 2007). Med prevladujočimi oblikami zaključnega ocenjevanja znanja v visokošolskem prostoru so zlasti testi/izpiti, ki so lahko ustni ali pisni, končne predstavitve projektov ipd. (Gibson in Shaw 2010; Postareff idr. 2012; Ribeiro Pereira in Assunção Flores 2016; States, Detrich in Keyworth 2018). Ocenjevanje, ki zagovarja testiranje, sledi predvsem behaviorističnemu modelu (Ertmer in Newby 2013), ki se usmerja v učitelja, medtem ko je vloga študentov razmeroma pasivna. Testiranje naj bi v večji meri spodbujalo memoriziranje, v manjši pa razumevanje in uporabo znanja, kar lahko pomeni oviro za doseganje učnih ciljev na višjih taksonomskih ravneh (Carless 2015b). Posledično to pomeni nezadostno razvijanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov, ki sta pomembni kompetenci 21. stoletja (Salas-Pilco 2013).

Čeprav v zvezi z izpiti obstajajo številni pomisleki, pa nekateri avtorji opozarjajo, da je sumativno ocenjevanje lahko obenem tudi formativno, če učitelji končni številčni oceni dodajo tudi podporne povratne informacije, ki omogočajo nadaljnje učenje študentov (Carless idr. 2010; Hernández 2012; Jacoby idr. 2014).

Štehoa in Šaričeva (2016) poudarjata, da je izziv za visokošolskega učitelja v vsaki konkretni učni situaciji prav to, da se zavestno in premišljeno odloči, kateremu namenu preverjanja in ocenjevanja bo dal prednost, in na podlagi tega izbere najprimernejše oblike ocenjevanja znanja. Pri tovrstnem odločanju je pomembno, da skuša uravnotežiti formativno in sumativno ocenjevanje. V kolikšni meri bo uspel oblikovati učne okoliščine za formativno spremljanje, pa je odvisno od številnih dejavnikov, kot so predmetno področje, trajanje študijskega predmeta, letnik in stopnja študija pa tudi učiteljeve lastnosti (Carless 2015b; Šteh in Šarić 2020; Xu in Harfitt 2018).

V zadnjem obdobju se na področju ocenjevanja znanja vse bolj uveljavlja koncept trajnostnega ocenjevanja (angl. *sustainable assessment*), s katerim avtorji (Ajajawi idr. 2018; Boud in Soler 2016) želijo izpostaviti prispevek ocenjevanja k učenju, ki presega časovno obdobje določenega učnega predmeta. Ocenjevanje naj bi upoštevalo sedanje potrebe po ocenjevanju znanja v visokošolskem kontekstu, obenem pa naj bi študente pripravljalo na zadovoljevanje lastnih učnih potreb v prihodnosti. Trajnostno ocenjevanje predvideva uravnoteženje med formativnim spremljanjem in sumativnim ocenjevanjem znanja, ne pa njuno delitev. Proces ocenjevanja tako ni enosmerno dejanje učitelja, usmerjeno k študentu, temveč pomeni vzpostavljanje vzajemnega odnosa med obema z namenom doseganja pozitivnih učnih izidov. Na ta način se študent postopoma opolnomoči za avtonomno presojo lastnega študija in študijskih rezultatov (Šteh in Sarić 2020).

Preverjanje in ocenjevanje znanja v visokošolskem izobraževanju z vidika visokošolskih učiteljev

V literaturi zasledimo številne kvantitativne in kvalitativne študije, ki so obravnavale stališča ter poglede na preverjanje in ocenjevanje znanja ter uporabljene oblike preverjanja in ocenjevanja s strani visokošolskih učiteljev.

Postareffova idr. (2012) so ugotavljali povezanost med pogledi na ocenjevanje in ocenjevalnimi praksami pri 28 visokošolskih učiteljih, ki so poučevali na študijskih programih s področja naravoslovja na Finskem. Na podlagi izvedenih intervjujev so avtorji ugotovili, da je kar 20 učiteljev poročalo o uporabi tradicionalnih oblik, večinoma pisnih preizkusov znanja, ki so služili predvsem sumativnemu ocenjevanju; le osem učiteljev je navedlo uporabo alternativnih oblik ocenjevanja, kot so pisanje esejev, portfolia ali dnevnika, skupinski projekti in vrstniško ocenjevanje. Prav tako so rezultati pokazali na visoko skladnost med učiteljevim razumevanjem ocenjevanja in njegovimi ocenjevalnimi praksami. Tudi Halinenova idr. (2014), ki so s kvalitativno raziskavo preverjali oblike ocenjevanja pri finskih visokošolskih učiteljih s področja naravoslovnih znanosti, so ugotovili, da se jih večina vsakoletno poslužuje končnih pisnih izpitov. Kot razloge so učitelji navajali, da je tako ocenjevanje študentom najbolj poznano ter omogoča njihovo enakovredno obravnavo. Nadalje so bili številni učitelji mnenja, da je za študente pomembneje opraviti predmet kot pridobiti kakovostno znanje.

Ribeiro Pereira in Assunção Floresova (2016) sta preverjali stališča do ocenjevanja na vzorcu 57 španskih visokošolskih učiteljev, ki so poučevali na programih s področja družboslovja, naravoslovja, tehnike in tehnologije ter humanistike. V poglobljenih intervjujih so učitelji izpostavili več pozitivnih vidikov formativnega spremljanja v primerjavi s sumativnim ocenjevanjem, npr. pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti, spremljanje učenja in povratne informacije o učenju. Kljub temu je velika večina učiteljev kot najbolj uporabljeno obliko ocenjevanja navajala pisne teste znanja, le v manjši meri pa so poročali o uporabi nekaterih drugih metod, npr. praktičnega dela v skupinah, ustnih predstavitev, individualnega dela in poročil. Izsledki raziskave tako dokazujejo, da obstaja neskladje med praksami ocenjevanja, za katere udeleženci trdijo, da so najkoristnejše za učenje študentov, in tistimi, ki jih dejansko uporabljajo. Razlogi za ugotovljeno neskladje so po mnenju Ribeiro Pereire in Assunção Floresove raznovrstni: prevelika delovna obremenitev visokošolskih učiteljev, pomanjkanje človeških in materialnih virov v visokošolskem prostoru ter nujnost sumativnega ocenjevanja, ki ga nalaga sistem univerzitetnega izobraževanja.

V novejši empirični raziskavi je Rawluskova (2018) ugotavljala, v kolikšni meri ocenjevalne prakse visokošolskih učiteljev podpirajo učenje študentov. V obsežen vzorec je zajela naključno izbrane kanadske visokošolske učitelje, ki so izpolnili spletni vprašalnik o uporabi različnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja. Rezultati so pokazali, da se učitelji sicer poslužujejo tako avtentičnih kot tradicionalnih oblik, vendar so slednje, med njimi zlasti pisni izpiti, še vedno močno v ospredju, medtem ko je repertoar avtentičnih nalog precej skromen in omejen na krajše pisne izdelke (npr. poročila, refleksije) ter izvedbo in predstavitev individualnih ter skupinskih projektov. Raziskovalni izsledki torej potrjujejo, da visokošolski učitelji premalo posegajo po alternativnih oblikah preverjanja in ocenjevanja, ki so se izkazale kot učinkovite v učnem procesu študentov. Poleg tega avtorica ni ugotovila razlik v uporabi posameznih oblik glede na delovne izkušnje učiteljev, razlike pa so se pokazale med učitelji nekaterih študijskih programov. Visokošolski učitelji, ki so poučevali na programih zdravstvene nege in pedagoških programih, so se pri preverjanju in ocenjevanju pogosteje posluževali avtentičnih učnih situacij v primerjavi z učitelji na področjih naravoslovnih in ekonomskih znanosti (Rawluskova 2018).

Na podlagi predstavljenih ugotovitev lahko sklenemo, da so pisni izpiti prevladujoča oblika ocenjevanja med visokošolskimi učitelji, najbolj uporabljen izpitni format pa predstavljajo vprašanja izbirnega tipa (Gilles, Detroz in Blais 2011; Rawluskova 2018). Nekateri avtorji poročajo, da pogostost uporabe nalog izbirnega tipa narašča s povečanjem števila študentov v letniku (Douglas, Wilson in Ennis 2012; Gilles, Detroz in Blais 2011), saj omogoča časovno ekonomično in objektivno ocenjevanje. Z vidika kakovosti znanja pa je potrebno opozoriti, da naloge izbirnega tipa običajno dajejo prednost prepoznavanju odgovorov, ne pa priklicu naučenega, kar lahko zmanjšuje učinkovito zapornitev vsebine. Pod vprašaj se pogosto postavlja tudi njihova veljavnost, saj prevladuje prepričanje, da tovrstne naloge ne omogočajo doseganja učnih ciljev višje taksonomske ravni, kot so razumevanje, uporaba in vrednotenje znanja (Douglas, Wilson in Ennis 2012; Stanger-Hall 2012). Kljub temu pa nekateri avtorji predpostavljajo, da je z ustreznim oblikovanjem vprašanj oziroma nalog mogoče zaobjeti tudi kompleksnejše spoznavne procese (Scully 2017).

Naloge razširjenih pisnih odgovorov (angl. *constructed written response*) imajo prav tako prednosti in omejitve. Predvsem naloge esejskega tipa naj bi pri študentih spodbujale višjo spoznavno raven ter prispevale k razvoju kritičnega mišljenja in učiteljem omogočale, da ugotovijo obširnost in globljenost študentovega znanja (Clarence, Quinn in Vorster 2015; Stanger-Hall

2012). Po drugi strani pa je za učitelje branje daljših pisnih odgovorov lahko precej težavno in zamudno zaradi večje subjektivnosti kriterijev ocenjevanja, z vidika študentov pa imajo pri tovrstnih nalogah prednost tisti z boljšimi pisnimi spretnostmi (Carelss 2015a).

V učenje usmerjeno preverjanje in ocenjevanje znanja

V učenje usmerjeno ocenjevanje izhaja iz holističnega oziroma trajnostnega razumevanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter temelji na predpostavki, da je primarni namen vseh ocenjevalnih pristopov spodbujanje učenja in napredka študentov (Carless 2015a). Tovrstno ocenjevanje odseva značilnosti konstruktivistične teorije učenja in znanja (Zwaal in Otting 2013), po kateri naj bi učitelj zagotavljal študentovo aktivno vlogo pri učenju preko različnih aktivnosti, kot so sodelovanje, primeri iz realnih življenjskih situacij in samorefleksija (Paily 2013). Na podlagi stalne socialne interakcije, tako med učiteljem in študentom, študenti med seboj ter med študentom in nalogo, se znanje ustvarja, nadgrajuje in spreminja (O'Mahony 2017). Carless (2015b) predpostavlja, da se v učenje usmerjeno ocenjevanje nanaša na tri vzajemno povezane procese: avtentične naloge, ki jih izvajajo študenti, zmožnosti samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja ter upravljanje s povratnimi informacijami.

Avtentične naloge

Avtentičnost lahko opredelimo kot ključno karakteristiko preverjanja in ocenjevanja, ki podpira učenje. Sambellova, McDowellova in Montgomeryja (2013) dodajajo, da so avtentične aktivnosti smiselne, relevantne in da imajo pomen za vseživljenjsko učenje. Avtentično ali pristno preverjanje spodbuja večjo poglobljenost znanja, saj od študentov zahteva reševanje in razumevanje nalog ter aktivnosti, ki jih najdemo v realnem delovnem okolju (Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Wiggins 1990 v Villarroel idr. 2018).

Nekateri avtorji izpostavljajo problem mladih diplomantov ob prehodu iz visokošolskega izobraževanja na trg dela, če se ne zmorejo ustrezno prilagoditi potrebam in zahtevam delovnega okolja oziroma jim primanjkuje osnovnih kompetenc za reševanje težav, kritično mišljenje in timsko delo ter komunikacijskih spretnosti (Singh, Thambusamy in Ramly 2014). V tem kontekstu je avtentično ocenjevanje v visokošolskem prostoru model, ki lahko izboljša zaposljivost bodočih diplomantov, saj se povezuje z razvojem višjih spoznavnih funkcij (Ashford-Rowe, Herrington in Brown 2014), spodbuja učno motivacijo in avtonomnost študentov (Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Swaffield 2011) ter izboljšuje njihove metakognitivne zmožnosti (Siegesmund 2017).

Primeri avtentičnega preverjanja in ocenjevanja znanja vključujejo reševanje praktičnih problemov (npr. izvedba eksperimenta), ocenjevanje izvedbe določene aktivnosti ali spretnosti (npr. nastop študentov – bodočih učiteljev v razredu, praktičen prikaz nege bolnika pri študentih zdravstvene nege), ocenjevanje izdelkov (npr. seminarske naloge, projekta, umetniškega izdelka ...), ocenjevanje dnevnikov, poročil z delovne prakse ali portfolia (Marentič Požarnik 2019). Med avtentične aktivnosti sodijo tudi študije primera, simulacije in igra vlog (Clarence, Quinn in Vorster 2015). Za navedene oblike avtentičnega ocenjevanja je značilno, da se približujejo resničnim življenjskim/poklicnim situacijam, zato ima tako preverjanje visoko vsebinsko veljavnost in upošteva nekatere dimenzije znanja, ki jih druge, tradicionalnejše oblike ocenjevanja ne dosežejo. Tovrstne avtentične aktivnosti naj bi študente navajale k temu, da bi že v procesu izobraževanja razmišljali o povezanosti teorije s prakso, kar posledično predpostavlja drugačen način učenja, ki presega verbalno reprodukcijo, značilno za ustno in pisno ocenjevanje.

Kljub številnim prednostim je uporaba avtentičnih nalog v visokošolskem okolju še vedno omejena, predvsem zato, ker zahteva oblikovanje primerenih nalog, kar pa za visokošolskega učitelja pomeni tudi povečano delovno obremenitev (Oladele 2011; Rawlusk 2018). Poleg tega je ocenjevanje avtentičnih nalog lahko podvrženo večji pristranskosti in manj zanesljivim kriterijem ocenjevanja znanja (Mardjuki 2018). McCabe and O'Connorjeva (2014) dodajata, da se v akademskih okoljih z izrazito tradicionalnim pristopom k ocenjevanju znanja pogosteje pojavlja odpor do uporabe drugačnih, avtentičnih oblik ocenjevanja.

Samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje

Samoocenjevanje na področju visokega šolstva bi lahko opredelili kot eno izmed alternativnih oblik ocenjevanja, pri katerem v vlogi ocenjevalca nastopajo študenti. To je postopek, pri katerem študenti presojujejo kakovost svojega znanja v skladu z dogovorjenimi in obrazloženimi kriteriji z namenom izboljšanja svojega dela (Rolheiser in Ross 2001). Brown, Andradejeva in Chenova (2015) samoocenjevanje razumejo kot spremljanje in reflektiranje (torej opisovanje in vrednotenje) lastnega učenja, tako v smislu izdelkov kot učnih procesov. S psihološke perspektive pa je samoocenjevanje notranji duševni proces, s katerim posameznik ovrednoti kakovost svojega dela v luči psiholoških dejavnikov (samopodobe, motivacije, samoučinkovitosti) in medosebnih odnosov (do učitelja, študijskih kolegov) ter na podlagi zunanjih in zaznanih standardov (Yan in Brown 2017).

Vrstniško ocenjevanje označuje postopke ocenjevanja, pri katerih študenti

ocenjujejo učne dosežke in izdelke svojih kolegov (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki in Kotkast 2006 v Goršak in Pižorn 2010). Pri tem gre poudariti, da vrstniško ocenjevanje pomeni predvsem aktivno spremljanje dosežkov drugih, ki vključuje tudi posredovanje povratne informacije. Nekateri avtorji sicer ločijo med terminoma vrstniško ocenjevanje in vrstniška povratna informacija (angl. *peer feedback*) ter poudarjajo, da gre pri posredovanju povratne informacije predvsem za izčrpne komentarje brez formalnih ocen, medtem ko naj bi vrstniško ocenjevanje pomenilo podajanje ocen ne glede na to, ali ocena vsebuje povratno informacijo ali ne (Liu in Carless 2006 v Goršak in Pižorn 2010).

Obe navedeni obliki ocenjevanja podpirata posameznikovo vseživljenjsko učenje, če vključujeta aktivno sodelovanje študentov ter pridobivanje spretnosti evalvacije in odločanja, kar bodo študenti lahko uporabili pri svojem bodočem poklicnem delu (Carless 2015a; Topping 2010). Sambellova, McDowellova in Montgomeryja (2013) poudarjajo, da tako samoocenjevanje kot vrstniško ocenjevanje prispevata k spodbujanju neodvisnosti, osebne odgovornosti in kritičnega mišljenja študentov. Osrednja vrednost samoocenjevanja se kaže v razvoju metakognicije (Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Siegesmund 2017), ki se nanaša na pridobivanje spoznanj o lastnem učenju in zmožnosti uravnavanja ter usmerjanja (samoregulacije) lastnega učnega procesa. Poleg tega je prednost samoocenjevanja tudi v tem, da študentom daje občutek, da so pomemben člen v procesu učenja in poučevanja ter da imajo nadzor nad ocenjevanjem, kar zmanjšuje anksioznost in pozitivno vpliva na njihovo motivacijo za študij (Wride 2017).

Vrstniško ocenjevanje naj bi pripomoglo k učinkovitemu podajanju in sprejemanju kritike ter prevzemanju odgovornosti pri presojanju dela drugih; prav tako naj bi študenti pridobljene kompetence v vrstniškem ocenjevanju lahko uporabili tudi za samoocenjevanje (To in Panadero 2019). Nekateri avtorji izpostavljajo, da je vrstniško ocenjevanje smiselno uporabiti predvsem v funkciji formativnega spremljanja, kjer je glavni poudarek posredovati povratno informacijo o določenem dosežku, ne pa v smislu sumativnega ocenjevanja (ob zaključku učne enote), kjer bi študenti presojali o ustreznosti/neustreznosti učnih rezultatov in študijskim kolegom pripisovali številčno oceno (Carless 2015a; Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki in Kotkast 2006 v Goršak in Pižorn 2010). Številne raziskave ugotavljajo (Boud 1995 v Goršak in Pižorn 2010; Chambers, Whannell in Whannell 2014), da je podeljevanje številčnih ocen kolegom za večino študentov negativna izkušnja. Sumativno vrstniško ocenjevanje lahko namreč slabo vpliva na medosebne odnose med študenti ter sproža občutja strahu, nezaupanja in od-

klanjanja, predvsem v učnih okoljih, ki so za študenta manj varna in spodbudna.

V splošnem se je pokazalo, da so študenti razmeroma zadovoljni z možnostjo samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja. Navajali so, da se jim tovrstne oblike ocenjevanja zdijo koristne, delujejo motivacijsko in omogočajo nadzor nad učenjem ter prispevajo k profesionalnemu razvoju (Lladó idr. 2014). Kljub številnim prednostim je praksa samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja v visokošolskem prostoru še precej omejena. Razloge lahko med drugim iščemo v dolgotrajnem procesu usposabljanja, ki je potreben, da študent prevzame vlogo ocenjevalca. Z zagotavljanjem zadostne vaje in izkušenj lahko pri študentih izboljšamo kakovost ocen (npr. veljavnost in zanesljivost) pa tudi njihovo usposobljenost za ocenjevanje (Lladó idr. 2014; Sambell, McDowell in Montgomery 2013; Strijbos in Sluijsman 2010).

Na podlagi pregleda literature lahko sklenemo, da so študenti zmožni natančnega samo(ocenjevanja), vendar jih je potrebno za to ustrezno pripraviti in zagotoviti ustrezne pogoje za povečanje zanesljivosti ocenjevanja (Harris in Brown 2018). V novejši pregledni študiji Papanthymoujeva in Darra (2018) ugotavljata, da je natančnost samoocenjevanja v študentski populaciji odvisna od specifičnih dejavnikov, kot so akademske sposobnosti študentov, njihovo pojmovanje učenja, predhodni učni dosežki, izkušnje z ocenjevanjem, zaupanje in podpora s strani visokošolskih učiteljev ter dialoška interakcija med študenti in učitelji.

Povratne informacije

Povratne informacije predstavljajo ključen element v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja ter imajo izrazito močan potencial za spodbujanje učenja (Rowe, Fitness in Wood 2013). Spremembe v razumevanju kakovosti visokošolskega študija so v zadnjih letih prispevale k redefiniciji koncepta povratne informacije na področju učenja in poučevanja (Nicol, Thomson in Breslin 2014). Predhodno je bilo pojmovanje povratne informacije omejeno na prenos informacije o učnem dosežku od visokošolskega učitelja ali sodelavca k študentu. Pri tem se je predpostavljalo, da učitelj študentu posreduje informacijo o njegovem znanju, doseganju učnih ciljev, napredku in pomanjkljivostih, ki jih mora odpraviti (Boud in Molloy 2013). Osrednji poudarek je bil predvsem na praktičnih vidikih posredovanja povratne informacije, kot so njena doslednost, jasnost, struktura in relevantnost (Nicol, Thomson in Breslin 2014). Transmisijsko pojmovanje povratne informacije je v zadnjem desetletju nadomestilo razumevanje povratne informacije v smislu procesa, ki zajema dialog oziroma interakcijo študenta z učiteljem, vrstniki in s samim

seboj. Procesno pojmovanje predpostavlja, da se študenti aktivno vključijo v dialog in na podlagi lastne aktivnosti izboljšajo svoje učenje (Boud in Molloy 2013; Nicol, Thomson in Breslin 2014). Sodobno pojmovanje tako poudarja vzajemno izmenjavo med študentom in učiteljem ali drugimi socialnimi konteksti in ne le enosmernega sporočanja, ki povratno informacijo razume zgolj kot produkt (Carless 2015a; Boud in Molloy 2013). Kot navajata Barker in Pinardova (2014), je učinkovita povratna informacija možna le v primeru, da sta učitelj in študent zavezana k ustvarjanju dialoga, ki vključuje bodisi učiteljeve komentarje (s katerimi opisuje in vrednoti študentovo delo, razjasnjuje pričakovanja glede na postavljene kriterije, predlaga možnosti za izboljšave, spodbuja in motivira) bodisi študentovo razumevanje in odzivanje na te komentarje ter konkretno delovanje v smeri izboljšanja lastnega učenja.

Tako v primeru formativnega spremljanja kot sumativnega ocenjevanja naj bi se kakovostne povratne informacije nanašale na uspešnost študenta pri doseganju učnih ciljev in pričakovanih standardov znanja ter naj bi bile ustrezno posredovane – bile naj bi pravočasne, razumljive in dovolj specifične (Nicol in MacFarlane-Dick 2006). Poleg tega naj bi delovale spodbudno ter motivirajoče in s tem podpirale prihodnje učenje in napredek študentovega dela (Evans 2013; Nicol in MacFarlane-Dick 2006).

Številne raziskave so preverjale razumevanje in stališča do povratnih informacij z vidika študentov ter visokošolskih učiteljev. Izsledki dajejo prednost verbalnim povratnim informacijam pred pisnimi komentarji. Študenti so pogosteje navajali, da jim ustna povratna informacija, ki vključuje neposredno interakcijo z učiteljem, omogoča boljše razumevanje svoje vsebine in načina, kako lahko svoje znanje v bodoče izboljšajo (Barker in Pinard 2014; Sambell, McDowell in Montgomery 2013). Nekateri avtorji izpostavljajo pomanjkljivo razumevanje sodobnega koncepta povratne informacije pri visokošolskih učiteljih, saj ugotavljajo, da je zanje namen povratnih informacij predvsem odzivanje na študentove dosežke in utemeljevanje številčnih ocen, manj pa proces spremljanja in spodbujanja učenja, v katerem ima študent aktivno vlogo (Maggs 2014).

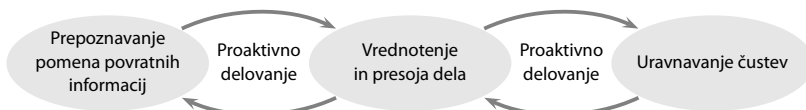
Dawson idr. (2019) so na večjem vzorcu avstralskih študentov in visokošolskih učiteljev preverjali, kakšno funkcijo pripisujejo povratni informaciji ter kakšna mora biti po njihovem mnenju učinkovita povratna informacija. Oboji so večinoma navajali, da je namen povratne informacije izboljšanje učenja na podlagi prejetih komentarjev s strani učitelja. Precejšnje razlike pa so se pojavile pri opredeljevanju učinkovitosti: učitelji so pogosteje izpostavljali njene formalne vidike, kot so časovna primernost (pravočasnost, doslednost) in modaliteta (oblika oziroma način posredovanja komentarjev), medtem ko

so študenti večinoma navajali, da je učinkovitost povratnih informacij odvisna predvsem od vsebine prejetih komentarjev s strani učitelja, ki morajo biti po njihovem mnenju razumljivi, izčrpni, individualizirani in uporabni.

Omenjena razhajanja med učitelji in študenti se lahko odražajo v manjšem zadovoljstvu slednjih s povratnimi informacijami. Ugotovitve kažejo, da so razlogi za nezadovoljstvo študentov s povratnimi informacijami različni: nekateri izpostavljajo vsebinske vidike povratne informacije v smislu nejasnosti, nerazumevanja in premajhne specifičnosti učiteljevih komentarjev (Deeley idr. 2019), za druge so problematične nedosledne in prepozne povratne informacije (Hattie in Timperley 2007; Jonsson 2013), nekateri študenti pa menijo, da so povratne informacije premalo povezane z uporabo naučenega v praksi in zato v njih ne vidijo možnosti za lasten učni napredek (Boud in Molloy 2013). Nezadovoljstvo učiteljev pa izvira zlasti iz dejstva, da se zaradi oblikovanja in posredovanja povratnih informacij povečuje njihova delovna obremenjenost (zlasti v primeru številčnejših skupin študentov), ali občutka, da imajo nekateri študenti odpor do povratnih informacij oziroma jih niso pripravljene upoštevati (Winstone idr. 2017).

V obsežni kvalitativni študiji, ki je zajela študente in visokošolske učitelje različnih avstralskih univerz, so Henderson, Ryanova in Phillips (2019) ugotavljali, kateri so glavni izzivi pri zagotavljanju učinkovitih povratnih informacij. Na podlagi izčrpne analize odgovorov so avtorji opredelili tri večje skupine dejavnikov, ki naj bi zagotavljali učinkovite povratne informacije: (a) prakse, povezane s povratnimi informacijami, ki se nanašajo na vsebino (razumljivost, izčrpnost, specifičnost, individualiziranost povratne informacije), vpliv, ki ga imajo na učenje (ali so koristne, spodbudne in motivirajoče), in način, kako so posredovane (npr. neposredno, posredno, z uporabo tehnologije); (b) kontekstualni dejavniki, ki vključujejo zunanje okoliščine (čas in drugi viri, s katerimi razpolaga učitelj, število študentov pri predmetu); in (c) individualne značilnosti, ki so pri visokošolskih učiteljih odnos do študentov, občutljivost za študentove potrebe, kompetence in izkušnje s povratnimi informacijami, pri študentih pa odnos do učitelja in njegovih komentarjev, pripravljenost za upoštevanje povratne informacije ipd. Pri ugotavljanju, ali bo povratna informacija pozitivno vplivala na učenje študentov, je torej potrebno upoštevati vse navedene dejavnike (Henderson, Ryan in Phillips 2019).

Osrednja in nepogrešljiva značilnost kakovostnih povratnih informacij je zagotavljanje samoregulativnega učenja, ki se nanaša na uravnavanje in usmerjanje lastne učne aktivnosti s ciljem izboljšanja lastnega učnega procesa (Boud in Molloy 2013). Če želimo spodbujati samoregulacijo študentov, je pomembno razumeti predvsem to, kako povratne informacije razumejo,



Slika 1 Komponente pismenosti za sprejemanje in odzivanje na povratno informacijo (povzeto po Carless in Boud 2018)

kakšne občutke sprožajo v njih in kaj z njimi naredijo. V zvezi s tem Carless in Boud (2018) govorita o pomenu razvijanja pismenosti študentov za sprejemanje in odzivanje na povratne informacije (angl. *feedback literacy*). Tovrstno pismenost sestavljajo tri medsebojno povezane komponente oziroma značilnosti študentov. Študent z dobro razvito pismenostjo naj bi prepoznal koristi povratne informacije in lastno aktivno vlogo v tem procesu (se zavedal, da lahko na podlagi povratne informacije izboljša svoje znanje in proces učenja); razvijal zmožnosti vrednotenja in kritične presoje svojega dela in dela drugih (znal prepoznati prednosti in pomanjkljivosti v znanju in učenju pri sebi ter svojih kolegih); učinkovito uravnaval svoja čustvena stanja (npr. znal sprejeti predloge drugih in se izogibal obrambnemu odzivanju na kritične povratne informacije). Kombinacija vseh navedenih značilnosti poveča možnosti, da se študent proaktivno in konstruktivno odziva v skladu s prejeto povratno informacijo (slika 1).

Novejše študije se zato vse bolj usmerjajo v razumevanje pomena čustev v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja (Lynam in Cachia 2018), zlasti na področju povratnih informacij (Rowe 2017). Predvsem nekatera neugodna čustvena stanja lahko pomembno ovirajo študentovo proaktivno vlogo pri prejemanju povratnih informacij (Winstone idr. 2017). Sodobnejše študije kažejo, da so povratne informacije lahko pomemben vir samozaupanja in ponosa (Pitt in Norton 2017; Rowe, Fitness in Wood 2013) pa tudi anksioznosti ter občutkov sramu pri študentih (Peterson, Brown in Jun 2015; Rowe, Fitness in Wood 2014).

Zaključki

Učinkovito preverjanje in ocenjevanje znanja predstavljata pomemben kazalec kakovosti v visokošolskem izobraževanju. Sodobna perspektiva za preverjanje in ocenjevanje znanja poudarja, da ocenjevanje ni ločeno od učenja in poučevanja, temveč njun nujni sestavni del. V zadnjem obdobju smo zlasti v mednarodnem prostoru priča povečanemu raziskovalnemu interesu na področju preučevanja učinkovitih oblik preverjanja in ocenjevanja, ki podpirajo učenje študentov. Kljub temu pa se na podlagi empiričnih izsledkov

lahko vprašamo, ali visokošolski učitelji v celoti razumejo, kako različne k učenju usmerjene oblike preverjanja in ocenjevanja znanja izboljšajo učenje študentov in spodbujajo njihovo aktivno vlogo v tem procesu. Rezultati namreč kažejo, da obstaja nekakšen razkorak med učiteljevim poznavanjem alternativnih ter avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja na deklarativni ravni in dejansko uporabo omenjenih oblik v praksi. Da bi spodbujali kakovostno učenje in razvijali odgovorno ter samostojno delovanje študentov, jim je potrebno omogočiti, da svoje znanje izkazujejo v realnih problemskih situacijah. V zvezi s tem se za visokošolske učitelje postavlja izziv, kako ustrezno uravnovežiti formativno in sumativno ocenjevanje znanja ter prilagoditi posamezne oblike preverjanja in ocenjevanja glede na specifične učne predmete ter kompetence, predvidene s študijskim programom. Visokošolskim učiteljem je zato potrebno v okviru stalnega strokovnega usposabljanja in izpopolnjevanja omogočiti, da poglobljajo svoje znanje o značilnostih učinkovitega preverjanja in ocenjevanja, predvsem pa pridobijo spretnosti za načrtovanje in izvedbo različnih oblik avtentičnega spremljanja napredka študentov. Posebno mesto v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja imajo povratne informacije. V prispevku predstavljeni raziskovalni izsledki kažejo na ohranjanje tradicionalnih pogledov na povratne informacije tako med študenti kot visokošolskimi učitelji. V bodoče bi kazalo več pozornosti nameniti pomenu in razumevanju povratnih informacij ter raziskati aktualne izzive pri zagotavljanju kakovostnih povratnih informacij, predvsem v slovenskem visokošolskem prostoru, v katerem tovrstnih študij primanjkuje.

Literatura

- Ajjawi, R., J. Tai, P. Dawson in D. Boud. 2018. »Conceptualising Evaluative Judgement for Sustainable Assessment in Higher Education.« V *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing And Producing Quality Work*, ur. D. Boud, R. Ajjaw, P. Dawson in J. Tai, 7–17. Abingdon: Routledge.
- Ashford-Rowe, K., J. Herrington in C. Brown. 2014. »Establishing the Critical Elements That Determine Authentic Assessment.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (2): 205–222.
- Barker, M., in M. Pinard. 2014. »Closing the Feedback Loop? Iterative Feedback between Tutor and Student in Coursework Assessments.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (8): 899–915.
- Bennett, R. 2010. »Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning: A Preliminary Theory of Action for Summative and Formative Assessment.« *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives* 8 (2–3): 70–91.
- Black, P. 2010. »Vrednost formativne povratne informacije v formativnem sprem-

- ljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog.« V *Didaktika ocenjevanja znanja*, ur. M. T. Škraba, 94–95. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boud, D. 1995. »Assessment and Learning: Contradictory or Complementary?« V *Assessment for Learning in Higher Education*, ur. P. Knight, 35–48. London: Kogan Page.
- . 2007. »Reframing Assessment as if Learning Were Important.« V *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, ur. D. Boud in N. Falchikov, 14–25. London: Routledge.
- Boud, D., in E. Molloy. 2013. »Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (6): 698–712.
- Boud, D., in R. Soler. 2016. »Sustainable Assessment Revisited.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 400–413.
- Brodnik, V. 2015. »Sprotno (formativno) spremljanje znanja.« V *Izzivi razvijanje in vrednotenja znanja*, ur. V. Brodnik, 67–140. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brown, G., H. L. Andrade in F. Chen. 2015. »Accuracy in Student Self-Assessment: Directions and Cautions for Research.« *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 22 (4): 444–457.
- Brown, G., J. Bull in M. Pendlebury. 1997. *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Carless, D. 2015a. *Excellence in University Assessment: Learning from Award-Winning Teaching*. London: Routledge.
- . 2015b. »Exploring Learning-Oriented Assessment Processes.« *Higher Education* 69 (6): 963–976.
- . 2017. »Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects.« V *Scaling up Assessment for learning in Higher Education*, ur. D. Carless, S. Bridges, C. K. W. Chan in R. Glofcheski, 3–17. Singapore: Springer.
- Carless, D., in D. Boud. 2018. »The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8): 1315–1325.
- Carless, D., D. Salter, M. Yang in L. Lam. 2010. »Developing Sustainable Feedback Practices.« *Studies in Higher Education* 36 (4): 395–407.
- Clarence, S., L. Quinn in J. Vorster, ur. 2015. »Assessment in Higher Education: Reframing Traditional Understandings and Practices.« https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/chertl/document/RU_Assessment_in_HE.pdf.
- Chamberlin, K., M. Yasué in I.-C. A. Chiang. 2018. »The Impact of Grades on Student Motivation.« *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>.
- Chambers, K., R. Whannell in P. Whannell. 2014. »The Use of Peer Assessment in

- a Regional Australian University Tertiary Bridging Course.« *Australian Journal of Adult Learning* 54 (1): 69–88.
- Dawson, P., M. Henderson, P. Mahoney, M. Phillips, T. Ryan, D. Boud in E. Molloy. 2019. »What Makes for Effective Feedback: Staff and Student Perspectives.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (1): 25–36.
- Deeley, S. J., M. Fischbacher-Smith, D. Karadzhev in E. Koristashevskaya. 2019. »Exploring the 'Wicked' Problem of Student Dissatisfaction with Assessment and Feedback in Higher Education.« *Higher Education Pedagogies* 4 (1): 385–405.
- Douglas, M., J. Wilson in S. Ennis. 2012. »Multiple-Choice Question Tests: A Convenient, Flexible and Effective Learning Tool? A Case Study.« *Innovations in Education and Teaching International* 49 (2): 111–121.
- Ertmer, P. A., in T. J. Newby. 2013. »Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective.« *Performance Improvement Quarterly* 26 (2): 43–71.
- Evans, C. 2013. »Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education.« *Review of Educational Research* 83 (1): 70–120.
- Gibson, K., in C. M. Shaw. 2010. »Assessment of Active Learning.« *Oxford Research Encyclopedias: International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.120>
- Gilles, J.-L., P. Detroz in J. Blais. 2011. »An International Online Survey of the Practices and Perceptions of Higher Education Professors with Respect to the Assessment of Learning in the Classroom.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (6): 719–733.
- Goršak, K., in K. Pižorn. 2010. »Prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja.« *Vestnik za tuje jezike* 2 (1/2): 193–205.
- Gronlund, N. E., in C. K. Waugh. 2009. *Assessment of Student Achievement*. New York: Pearson.
- Halinen, K., M. Ruohoniemi, N. Katajavuori in V. Virtanen. 2014. »Life Science Teachers' Discourse on Assessment: A Valuable Insight into the Variable Conceptions of Assessment in Higher Education.« *Journal of Biological Education* 48 (1): 16–22.
- Harris, L. R., in G. T. L. Brown. 2018. *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., in H. Timperley. 2007. »The Power of Feedback.« *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Henderson, M., T. Ryan in M. Phillips. 2019. »The Challenges of Feedback in Higher Education.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (8): 1237–1252.
- Hernández, R. 2012. »Does Continuous Assessment in Higher Education Support Student Learning?« *Higher Education* 64 (4): 489–502.
- Jacoby, J. C., S. Heugh, C. Bax in C. Branford-White. 2014. »Enhancing Learning

- through Formative Assessment.« *Innovations in Education & Teaching International* 51 (1): 72–83.
- Jonsson, A. 2013. »Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education.« *Active Learning in Higher Education* 14 (1): 63–76.
- Lindblom-Ylänne, S., H. Pihlajamäki in T. Kotkas. 2006. »Self-, Peer- and Teacher-Assessment of Student Essays.« *Active Learning in Higher Education* 7 (1): 51–62.
- Liu, N.-F., in D. Carless. 2006. »Peer Feedback: The Learning Element of Peer Assessment.« *Teaching in Higher Education* 11 (3): 279–290.
- Lladó, A. P., L. F. Soley, R. M. Sansbelló, G. A. Pujolras, J. P. Planella, N. Roura-Pascual, J. J. Su?ol Martínez in L. M. Moreno. 2014. »Student Perceptions of Peer Assessment: An Interdisciplinary Study.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (5): 592–610.
- Lynam, S., in M. Cachia, M. 2018. »Students' Perceptions of the Role of Assessments at Higher Education.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (2): 223–234.
- Maggs, L. A. 2014. »A Case Study of Staff and Student Satisfaction with Assessment Feedback at a Small Specialised Higher Education Institution.« *Journal of Further and Higher Education* 38 (1): 1–18.
- Mardjuki, M. S. 2018. »English Teachers' Perception on the Use of Authentic Assessment in 2013 Curriculum.« *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics* 2 (2): 151–163.
- Marentič Požarnik, B. 2019. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B., in C. Peklaj. 2002. *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McCabe, A., in U. O'Connor. 2014. »Student-Centred Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer.« *Teaching in Higher Education* 19 (4): 350–359.
- McCoy, B. 2013. »Active and Reflective Learning to Engage All Students.« *Universal Journal of Educational Research* 1 (3): 146–153.
- Nicol, D., in D. Macfarlane-Dick. 2006. »Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice.« *Studies in Higher Education* 31 (2): 199–218.
- Nicol, D., A. Thomson in C. Breslin. 2014. »Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (1): 102–122.
- Norton, L., B. Norton in L. Shannon. 2013. »Revitalising assessment Design: What Is Holding New Lecturers Back?« *Higher Education* 66 (2): 233–251.
- Oladele, I. O. 2011. »Knowledge and Utilization of Authentic Assessment Techniques by Lecturers in Botswana College of Agriculture.« *NACTA Journal* 55 (1): 63–67.
- O'Mahony, T. 2017. »The Impact of a Constructivist Approach to Assessment and

- Feedback on Student Satisfaction and Learning: A Case-Study.« *All Ireland Journal of Higher Education* 9 (2): 2009–3160.
- Paily, M. U. 2013. »Creating Constructivist Learning Environment: Role of 'Web 2.0' Technology.« *International Forum of Teaching & Studies* 9 (1): 39–50.
- Papantymou, A., in M. Darra. 2018. »Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and The Greek Example.« *World Journal of Education* 8 (6): 130–146.
- Pereira, D., M. Flores in L. Niklasson. 2016. »Assessment Revisited: A Review of Research in Assessment and Evaluation in Higher Education.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (7): 1008–1032.
- Peterson, E. R., G. T. L. Brown in M. C. Jun. 2015. »Achievement Emotions in Higher Education: A Diary Study Exploring Emotions across an Assessment Event.« *Contemporary Educational Psychology* 42:82–96.
- Pitt, E., in L. Norton. 2017. »Now That's The Feedback I Want! Students' Reactions to Feedback on Graded Work and What They Do with It.« *Assessment in Evaluation in Higher Education* 42 (4): 499–516.
- Postareff, L., V. Virtanen, N. Katajavuori in S. Lindblom-Ylänne. 2012. »Academics' Conceptions of Assessment and Their Assessment Practices.« *Studies in Educational Evaluation* 38 (3): 84–92.
- Rawlasyk, P. E. 2018. »Assessment in Higher Education and Student Learning.« *Journal of Instructional Pedagogies* 28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194243.pdf>
- Ribeiro Pereira, D., in M. Assunção Flores. 2016. »Conceptions and Practices of Assessment in Higher Education: A Study of Portuguese University Teachers.« *Iberoamerican Journal of Educational Evaluation* 9 (1): 9–29.
- Rolheiser, C., in J. A. Ross. 2001. »Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows.« *V Plain Talk about Kids*, ur. R. D. Small in A. Thomas, 43–57. Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Rowe, A. D. 2017. »Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning.« *V Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, ur. D. Carless, S. Bridges, C. K. W. Chan in R. Glofcheski, 159–172. Singapur: Springer.
- Rowe, A., J. Fitness in L. Wood. 2013. »University Student and Lecturer Perceptions of Positive Emotions in Learning.« *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28 (1): 1–20.
- Rowe, A., J. Fitness in L. Wood. 2014. »The Role and Functionality of Emotions in Feedback at University: A Qualitative Study.« *The Australian Educational Researcher* 41 (3): 283–309.
- Salas-Pilco, S. Z. 2013. »Evolution of the Framework for 21st Century Competencies.« *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal* 5 (1): 10–24.

- Sambell, K. 2011. *Rethinking Feedback in Higher Education: An Assessment for Learning Perspective*. Bristol: HEA Subject Centre for Education.
- Sambell, K., L. McDowell in C. Montgomery. 2013. *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Scully, D. 2017. »Constructing Multiple-Choice Items to Measure Higher-Order Thinking.« *Practical Assessment, Research, and Evaluation* 22 (4). <https://doi.org/10.7275/swgt-rj52>.
- Siegesmund, A. 2017. »Using Self-Assessment to Develop Metacognition and Self-Regulated Learners.« *FEMS Microbiology Letters* 364 (11): fnx096. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>.
- Singh, P., R. Thambusamy in M. Ramly. 2014. »Fit or Unfit? Perspectives of Employers and University Instructors of Graduates' Generic Skills.« *Social and Behavioral Sciences* 123:315–324.
- Stanger-Hall, K. F. 2012. »Multiple-Choice Exams: An Obstacle for Higher-Level Thinking in Introductory Science Classes.« *CBE – Life Sciences Education* 11 (3): 294–306.
- States, J., R. Detrich in R. Keyworth. 2018. *Overview of Summative Assessment*. Oakland, CA: The Wing Institute.
- Strijbos, J. W., in D. Sluijsman. 2010. »Unravelling Peer Assessment: Methodological, Functional, and Conceptual Developments.« *Learning and Instruction* 20 (4): 265–269.
- Swaffield, S. 2011. »Getting to the Heart of Authentic Assessment for Learning.« *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 18 (4): 433–449.
- Šteh, B., in M. Šarič. 2016. »Ocenjevanje v visokem šolstvu: ovira ali spodbuda za kakovosten študij.« *V izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju*, ur. K. Aškerc, S. Cvetek, V. Florjančič, M. Klemenčič, B. Marentič Požarnik in S. Rutar, 64–71. Ljubljana: Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Šteh, B., in M. Šarič. 2020. »Uveljavljanje formativnega ocenjevanja v visokošolskem izobraževanju.« *Psihološka obzorja* 29 (7): 79–86.
- To, J., in E. Panadero, E. 2019. »Peer Assessment Effects on the Self-Assessment Process of First-Year Undergraduates.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (6): 920–932.
- Topping, K. J. 2010. »Methodological Quandaries in Studying Process and Outcomes in Peer Assessment.« *Learning and Instruction* 20 (4): 339–343.
- Villarroel, V., S. Bloxham, D. Bruna, C. Bruna in C. Herrera-Seda. 2018. »Authentic Assessment: Creating a Blueprint for Course Design.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (5): 840–854.
- Wiggins, G. 1990. »The Case for Authentic Assessment.« *Practical Assessment, Research & Evaluation* 2 (2): 28–37.
- William, D. 2011. »What Is Assessment for Learning?« *Studies in Educational Evaluation* 37 (1): 3–14.

- Winstone, N. E., R. A. Nash, J. Rowntree in M. Parker. 2017. »It'd Be Useful, but I Wouldn't Use It': Barriers to University Students' Feedback Seeking and Receipt.« *Studies in Higher Education* 42 (11): 2026–2041.
- Wride, M. 2017. *Assessment: Guide to Self-Assessment*. Dublin: Trinity College Dublin.
- Xu, Y., in G. Harfitt. 2018. »Is Assessment for Learning Feasible in Large Classes? Challenges and Coping Strategies from Three Case Studies.« *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 47 (5): 472–486.
- Yan, Z., in G. T. L. Brown. 2017. »A Cyclical Self-Assessment Process: Towards a Model of How Students Engage in Self-Assessment.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (8): 1247–1262.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., H. A. Pant in H. Coates. 2016. »Assessing Student Learning Outcomes in Higher Education: Challenges and International Perspectives.« *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (5): 655–661.
- Zwaal, W., in H. Otting. 2013. »A Traditional versus a Constructivist Conception of Assessment.« *Research in Hospitality Management* 2 (1–2): 29–38.

The Importance of Assessment in Ensuring Higher Education Quality

Knowledge assessment represents an indispensable part of the educational process and an important indicator of quality in higher education. It has very important implications for students' learning, their further study, motivational orientation, and perception of their competence. This contribution aimed to summarize the basic functions of knowledge assessment, and present the prevailing methods of assessment in higher education as well as the current issues in the field of assessment faced by higher education teachers. Furthermore, learning-oriented assessment was highlighted, in particular, the importance of authentic tasks, feedback, and self- and peer-assessment, which significantly contribute to the quality of learning and the progress of students.

Keywords: formative assessment, summative assessment, authentic tasks, feedback, students

Inkluzija študentov s posebnimi potrebami v visokošolskem izobraževanju

Karmen Drljić

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
karmen.drljic@pef.upr.si*

Vanja Riccarda Kiswarday

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si*

Študenti s posebnimi potrebami imajo načeloma enako ustrezne potenciale za doseganje študijske uspešnosti kot njihovi vrstniki, vendar jih zaradi različnih zunanjih in/ali notranjih dejavnikov ne morejo realizirati pod istimi pogoji. Zato je pomembno, da jim visokošolski zavodi zagotavljajo enake možnosti dostopa do študija in doseganja študijske uspešnosti. V teoretičnem prispevku analiziramo nekatere dejavnike, ki prispevajo k večanju dostopnosti in inkluzivnosti visokošolskega izobraževanja. Koncept pomoči in podpore študentom s posebnimi potrebami smo postavili na štiri temeljne stebre inkluzivnega visokošolskega izobraževanja ter jih izpeljali iz ključnih načel za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja. Štiri stebre inkluzivnega visokošolskega izobraževanja tako tvorijo vizija in politika vodstva univerze in njenih članic, stališča in usposobljenost visokošolskih učiteljev in sodelavcev, angažiranost študentov s posebnimi potrebami in inkluzivna naravnost njihovih študijskih kolegov. Analizirali smo individualiziran študijski načrt za študenta s posebnimi potrebami. Izpostavili smo pomen tutorstva ter izgrajevanja samozagovornišva za konstruktivno in proaktivno komunikacijo z visokošolskimi učitelji in sodelavci ter za soočanje z izzivi visokošolskega študija in za sprejemanje pomembnih odločitev, kar bo študentom s posebnimi potrebami koristilo tudi pri prehodu na trg delovne sile.

Ključne besede: inkluzija, visokošolsko izobraževanje, študenti s posebnimi potrebami, individualiziran študijski načrt, samozagovornišvo

Uvod

Zgodovina izključevanja oseb s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) je dolga in zapletena. Odnos do njih se je skozi stoletja zelo spreminjal, a ne vedno na bolje (Rimmerman 2012). Prepoznavanju in zagotavljanju pravic do vključevanja v družbo in predvsem zagotavljanju pravice do enakih možnosti za izobraževanje oseb s PP se posvečamo kratek čas, natančneje od sedemdesetih let preteklega stoletja (Opara 2007). Predsodke, ki jih je družba izgrajevala skozi stoletja, če ne tisočletja, je zato težko premostiti.

Način razumevanja PP in izražanja o njih lahko prispeva k determiniranju oseb s PP pa tudi k sporočanju, kako nizka pričakovanja imamo do njih, kar nadalje vpliva na našo interakcijo z njimi (Haegele in Hodge 2016). Naša naravnost do njih je odvisna tudi od tega, ali bomo zavzeli medicinski ali socialno-edukacijski pogled na PP (Skidmore 2004; Peček in Lesar 2006; Mitchell 2017). Pogleda – ali bolje modela razumevanja PP – se med seboj razlikujeta v opredelitvi PP, njihovem načinu obravnave, strokovnem profilu oseb, ki PP obravnavajo, ciljih in pričakovanih rezultatih intervencij (Haegele in Hodge 2016).

S socialnokohezivnega vidika so verjetno razlike najpomembnejše na ravni učinkov recipročnega povezovanja oseb s PP z družbo ter glede na pričakovanja, ki jih gojijo v tem medsebojnem povezovanju. Po medicinskem modelu so PP opredeljene kot medicinski pojav, ki je posledica fizične okvare, in so zato nenormativne, deviantne. Oseba s PP je upravičena do obravnave, ki je usmerjena v popravljanje napak in oviranosti. Tako naj bi postala funkcionalen član družbe. Obravnavo izvajajo za to usposobljeni strokovnjaki. Taka obravnava oseb s PP pa k družbi ne prispeva ničesar, saj jih le-ta sprejema kot nepopolne in pomoči potrebne. Strokovna avtoriteta na tem področju so raziskovalci in strokovnjaki naravoslovnih disciplin in zdravniki. PP so dojete kot nekaj negativnega.

Nasprotno pa socialni model PP opredeljuje kot družbeni konstrukt. Obravnava oseb s PP temelji na pobudi posameznika in na izkušnjah. Cilj intervencij sta doseganje sprememb na edukacijski, socialni in politični ravni ter prizadevanje za zmanjšanje ovir v okolju in povečanje spoštljivega odnosa do oseb s PP. Za njihovo inkluzijo skrbi bodisi posameznik sam bodisi zagovornik ali kdor koli, ki je pozitivno naravnano do te socialne problematike. Prisotni so tudi pozitivni učinki na družbo, ki postane bolj inkluzivno naravnana in dostopnejša za osebe z različnimi potrebami, se torej bolj zavzema za ureničevanje inkluzivne paradigme kot temeljne družbene vrednote. Oseba s PP je dojeta kot individuum in ne kot medicinski fenomen. Avtoriteto na tem področju predstavljajo raziskovalci in strokovnjaki družboslovnih ter humanističnih disciplin in zagovorniki inkluzije. PP so percipirane kot nekaj, kar ni niti pozitivno niti negativno (Haegele in Hodge 2016). Poleg omenjenih dveh modelov pa poznamo še edukacijski model razumevanja PP, ki je soroden socialnemu. V slednjem so intervencije usmerjene v opolnomočenje osebe s PP, v krepitev njenih potencialov, razvoj strategij za premagovanje šibkosti in primanjkljavev ter hkrati v razvoj zavedanja družbe o pomenu edinstvenosti posameznikov, ki lahko v okolju, v katerega se vključujejo, prispevajo veliko. Poleg sprememb na ravni okolja ter doseganja socialne kohezije (Kiswarday

in Valenčič Zuljan 2015) in inkluzije so cilji intervencij usmerjeni tudi v razvoj samozagovornišva (Skidmore 2004).

Namen tega prispevka je analizirati inkluzijo študentov s PP na ravni visokošolskega izobraževanja. Zato je bil naš cilj opredeliti inkluzijo v visokošolskem izobraževanju ter njene ključne stebre, ki prispevajo k zagotavljanju in sooblikovanju pomoči ter podpore študentom s PP. Poudarili smo temeljna načela, na katerih naj sloni delo s študenti s PP, ter pri tem izpostavili koncept transformacije, ki poudarja pomen razvijanja potencialov pri slehernem študentu, ne le pri nekaterih ali posameznikih (UNESCO 2017). Zanimalo nas je tudi, s kakšnimi izzivi se srečujejo študenti s PP na prehodu iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje ter na kakšen način se z njimi soočajo. Glede slednjega nas je predvsem zanimalo, kako študenti s PP lahko razvijajo veščine samozagovornišva ter kako jim pri reševanju raznovrstnih težav pomoč nudijo tutorji. Na koncu smo predstavili primer dela s študenti s statusom študenta s PP na Univerzi na Primorskem in se osredotočili na individualiziran načrt pomoči, v katerem so posredno ali neposredno združeni vsi zgoraj opisani koncepti.

Inkluzija v visokošolskem izobraževanju

Z začetkom novega tisočletja se je tudi v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu začel intenziven razvoj inkluzije. Inkluzijo razumemo kot načelo in proces (Ainscow 2005; UNESCO 2017), po katerem se uravnava vzgojno-izobraževalno okolje tako, da spodbuja aktivno vključevanje in doseganje optimalnih izobraževalnih dosežkov vsakega posameznika na vseh ravneh izobraževanja. To posamezniku omogoča boljše vključenost v okolje in odpira boljše možnosti za karierni razvoj.

Skrb za otroke, učence in dijake s PP, ki jo je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011) v skladu z različnimi mednarodnimi določili (UNESCO 1994; 2009; Riddell 2016) začel izvajati v slovenskih šolah, je z leti prešla tudi v visokošolski prostor; tako je inkluzija postala izziv tudi za visokošolski izobraževalni sistem. V zadnjih letih je na ravni visokošolskega izobraževanja vse večji poudarek na spoštovanju različnosti in zagotavljanju priložnosti za študij vsem. Inkluzijo razumemo kot načelo in proces (Ainscow 2005; UNESCO 2017), po katerem se uravnava vzgojno-izobraževalno okolje tako, da spodbuja aktivno vključevanje in doseganje optimalnih izobraževalnih dosežkov vsakega posameznika na vseh ravneh izobraževanja. To posamezniku omogoča boljše vključenost v okolje in odpira boljše možnosti za karierni razvoj. Demokratizacija visokošolskega izobraževanja izpostavlja temeljno pravico do izobraževanja in zagotavljanja enakih možnosti za vseži-

vljenjsko učenje, ki je za aktivno participacijo v sodobni družbi ključno (UNESCO 2017; Evropska komisija 2013 v Riddell 2016). Na tak način se vsem, posebej posameznikom z najrazličnejšimi PP, odpirajo nove priložnosti za uresničitev potencialov ter izboljšanje življenjskih in zaposlitvenih možnosti.

V slovenskem visokošolskem prostoru je bila skupina študentov s PP opredeljena na pobudo Študentske organizacije Slovenije, in sicer v Zakonu za urejanje položaja študentov (ZUPŠ) (2017). Na tej podlagi je bil istega leta spremenjen in dopolnjen tudi Zakon o visokem šolstvu (ZViS), ki v 69.a členu opredeljuje skupine študentov s PP in posebnim statusom. Študenti s PP po ZViS so: slepi in slabovidni študenti oziroma študenti z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni študenti, študenti z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani študenti, dolgotrajno bolni študenti, študenti z avtističnimi motnjami ter študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Ti študenti so upravičeni do ugodnejše obravnave v izbirnem postopku v primeru omejitve vpisa ter do prilagoditev izvajanja študijskih programov in dodatne strokovne pomoči pri študiju, pri čemer lahko napredujejo in dokončajo študij v daljšem času, kot je predvideno s študijskim programom, pri tem pa obdržijo druge pravice in ugodnosti. Ugotavljamo, da sta v tem zakonu glede na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) izvzeti dve skupini, in sicer študenti z motnjami v duševnem razvoju ter študenti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pri čemer menimo, da je prišlo do napake, kar izpostavlja tudi »Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018). Na ravni osnovne in srednje šole je to namreč najboljšežnejša skupina otrok s PP, ki predstavlja 42,7-odstotni delež populacije učencev s PP v osnovni šoli in 48,7-odstotni delež populacije dijakov s PP v srednji šoli (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2021). Študente s PP opredeljujejo tudi pravilniki posameznih univerz in samostojnih visokošolskih zavodov; tako npr. »Pravilnik o študentih s PP na Univerzi na Primorskem« (2019) v 2. členu opredeljuje osem skupin študentov s PP, med njimi tudi študente s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zakon o visokem šolstvu (ZViS) (2017) predvideva tudi izvajanje dodatne strokovne pomoči, kar pa se, žal, na visokošolski ravni ne izvaja. V pripravi je tudi Pravilnik o postopkih in načinu izvrševanja pravic študentov s posebnimi potrebami in posebnim statusom v visokem šolstvu.

Štirje stebri inkluzivnega visokošolskega izobraževanja

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009; v nadaljevanju Agencija) opredeljuje ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja; to so (1) zagotavljanje dostopnosti izo-

braževanja za vse učence, predvsem tiste iz ranljivih skupin, ter njihovo participacijo in razvijanje potencialov; (2) zagotavljanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev za učenje v inkluzivni šoli; (3) oblikovanje skupne kulture in etike organizacije, kjer se spodbuja inkluzivno izobraževanje, pri čemer je pomembno, da sodelujejo različni akterji, ter (4) podporne strukture, ki s pomočjo strokovnjakov različnih disciplin nudijo podporo pri uresničevanju inkluzije. Glede na ključna načela Agencije sva avtorici prispevka z namenom, da bi oblikovali teoretični model pomoči in podpore študentom s posebnimi potrebami, izpeljali štiri temeljne stebre inkluzivnega visokošolskega izobraževanja (Drljić in Kiswarday 2019).

Prvi steber predstavljajo vodstvo univerze in njene članice oziroma vodstvo samostojnih visokošolskih zavodov (v nadaljevanju univerze), ki oblikuje in sledi skupni viziji inkluzivnega izobraževanja ter si prizadeva za zagotavljanje enakih možnosti in ne le pravic. Pravice so zagotovljene z zakoni (Barry 2012) oziroma s pravilniki na ravni univerz. Zataknje pa se lahko pri vi-rih, ki posamezniku o(ne)mogočajo enakovredno doseganje izobraževalnih ciljev ter enake možnosti dostopa do teh virov (Barry 2012). Npr.: čeprav ima študent s statusom študenta s PP pravico do prilagoditve, mu jih konkretna univerza oziroma njena članica morda ne bo mogla zagotoviti, pri tem pa se bo sklicevala na pomanjkanje finančnih sredstev ali neusposobljenost kadra za delo s študenti s specifičnimi PP. Razvijanje spoštljivega odnosa do vseh različnosti ni le pravično, temveč tudi pomembno in nujno (Stewart in Valian 2018). Sprejemanje različnosti, in s tem inkluzija, prinaša v visokošolski prostor mnogotere koristi, kot so inovativnost in ustvarjalnost, drznost pri sprejemanju izzivov, ki izhajajo iz nepreverjenih stereotipov, posvečenost zasledovanju resnice ter navdihovanje študentov pri oblikovanju daljnosežnih ciljev in raziskovanju novih idej (Stewart in Valian 2018). V praksi to pomeni, da je seveda pohvalno, da posamezne univerze sprejemajo pravilnike o študentih s PP¹ in s tem slednjim zagotovijo pravico do prilagajanja študijskega procesa. Pomembno pa je tudi, da zagotovijo možnosti za uresničevanje teh pravic na izvedbeni ravni. Vodstvo se mora pri zagotavljanju inkluzivnega visokošolskega okolja soočiti predvsem z dvema izzivoma. Prvi je, kako preseči težnjo po oblikovanju homogene skupine študentov (Stewart in Valian 2018). Drugi izziv pa je, kako vsakega posameznika iz heterogene skupine spodbu-

¹ Na primer »Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2019); »Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani« (Univerza v Ljubljani, 2018); »Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru« (Univerza v Mariboru 2008).

diti, da bo študijske obveznosti opravljal po svojih najboljših močeh (Stewart in Valian 2018) ter s tem prispeval svoje znanje, ideje, pobude tej skupini; posledično se oblikuje učeča se skupnost, v kateri je pomemben prispevek vsakega posameznika (Hart, Dixon in Drummond 2006). Visokošolskim učiteljem in sodelavcem (v nadaljevanju predavatelji) je zatorej treba zagotoviti izobraževanja ter usposabljanja na temo inkluzije in vključevanja študentov s PP.

Drugi steber predstavlja pripravljenost predavateljev, da se udeležujejo izobraževanj in usposabljanj, da bi lahko na izvedbeni ravni zagotovili potrebne prilagoditve študijskega procesa. Hkrati se morajo zavedati, da je skupina študentov s PP izredno heterogena, posamezen študent s PP ali brez pa individuum, od katerega in s katerim se bodo morali prilagoditev učiti. Predavatelji se lahko odločijo, da bodo posameznemu študentu s statusom študenta s PP kot tutorji nudili podporo in pomoč pri uresničevanju pravic, ki se nanašajo na prilagoditev študijskega procesa, ter v ta namen oblikovali individualiziran načrt zanj.

Tretji steber predstavljajo študenti s statusom študenta s PP, ki naj bi skozi celo vertikalno vzgoje in izobraževanja ter ob podpori in usmerjanju strokovnih delavcev preko individualiziranega programa razvijali veščine samozagovornišva (Stuntzner in Hartley 2015; Tufail in Lyon 2007; Test idr. 2005), da bodo lahko tudi sami aktivno participirali v procesu večanja inkluzivnosti v visokošolskem okolju in sporočali o prilagoditvah, ki jih potrebujejo, ter se zavzemali za uresničevanje pravic tako na individualni ravni kot na ravni skupine študentov s PP. Na tak način bodo pri soočanju z izzivi visokošolskega študija ter sprejemanju odločitev v zvezi z njim delovali tudi odorno in proaktivno (Stuntzner in Hartley 2015).

Četrti steber predstavljajo vsi ostali študenti, ki imajo prav tako pomembno vlogo pri inkluziji študentov s PP, bodisi v smislu tega, da pomoč in podporo nudijo kot tutorji, bodisi tako, da z njimi v študijskem procesu sodelujejo in jih sprejemajo kot sebi enakovredne (Stewart in Valian 2018).

Štirje stebri inkluzivnega visokošolskega izobraževanja – od (1) vodstva univerze in njenih članic, ki z oblikovano vizijo omogočajo inkluzivno okolje, ter (2) visokošolskih učiteljev in njihovih sodelavcev, ki s svojo pripravljenostjo inkluzivnega delovanja sodelujejo pri zagotavljanju prilagoditev, do (3) študentov s PP, ki angažirano skrbijo za individualiziran potek svojega napredka, in (4) njihovih študijskih kolegov, ki tvorijo življenjsko okolje, v katerem se študenti s PP počutijo sprejete in vredne – omogočajo zagotavljanje celostne podpore in pomoči študentom s PP ter enake možnosti za dostopnost študija.

V nadaljevanju se bomo na kratko osredotočili na temeljna načela dela

s študenti s PP in se usmerili v koncept transformacije, ki poudarja pomen razvijanja kompetenc vseh posameznikov, ne glede na to, ali imajo PP. Nato bomo izpostavili nekatere izmed zgoraj omenjenih konceptov, in sicer izzive, s katerimi se lahko študenti s PP srečujejo pri vključevanju v visokošolski študij, večine samozagovornišva ter vrste pomoči in podpore, ki so jih lahko deležni.

Koncept transformacije in temeljna načela dela s študenti s posebnimi potrebami

Učitelji, ki verjamejo v svojo vlogo pri razvoju sposobnosti učečega se, so bolj inkluzivno naravnani v primerjavi z učitelji, ki so mnenja, da so posameznikove sposobnosti določene, in potemtakem ne prepoznavajo lastne vloge pri razvijanju le-teh (Tiwari, Das in Sharma 2015; Young, McNamara in Coughlan 2017). Zaupanje v razvoj posameznikovih sposobnosti in prepoznavanje učiteljeve vloge pri tem sloni na konceptu transformacije (Hart, Dixon in Drummond 2006). Slednjega lahko opredelimo kot učiteljevo spodbujanje posameznikovega razvoja sposobnosti z zagotavljanjem kakovostnih učnih priložnosti ter z odzivanjem na zunanje in notranje ovire pri učenju (Hart, Dixon in Drummond 2006). V praksi ga je mogoče realizirati s pomočjo treh ključnih pedagoških načel, to so načelo skupnega delovanja, načelo zagotavljanja priložnosti za vse in načelo medsebojnega zaupanja. Načelo skupnega delovanja poudarja, da je pomembno živeti se ter skušati razumeti posameznikove PP, da bi se lahko nanje ustrezno odzvali. Pomembno je, da se med učiteljem in učečim se vzpostavi odprt dialog, v katerem učitelj prepozna pobude in zamisli učečega se ter s tem spodbuja njegovo prevzemanje odgovornosti za učenje. Načelo priložnosti za vse je med drugim usmerjeno v prepoznavanje, da lahko prav vsakdo prispeva k učeči se skupnosti in da so lahko tudi okoliščine, ki jih postavljajo PP, vir učenja. Temeljna predpostavka načela medsebojnega zaupanja pa pravi, da je treba vsakemu učečemu se zaupati, da si bo prizadeval za učenje in lasten napredek (Hart, Dixon in Drummond 2006).

Koncept transformacije, ki je bil koncipiran za osnovnošolsko populacijo, lahko v celoti apliciramo tudi na visokošolsko izobraževanje in delo s študenti. Visokošolski učitelji in sodelavci ter strokovni delavci lahko namreč prispevajo k polni vključenosti študentov s PP tako, da si v okviru svojih znanj, možnosti in pristojnosti prizadevajo za odstranjevanje notranjih in zunanjih ovir, s katerimi se študent srečuje pri študiju. Zato je pomembno, da z njim vzpostavijo odprto komunikacijo, mu zagotovijo priložnosti za aktivno učenje in raziskovanje ter zaupajo v njegovo pripravljenost za razvijanje kompetenc v okviru predmeta, ki ga poučujejo. Odnos, ki ga bo predavatelj razvil do

študenta s statusom študenta s PP, je odvisen od (1) njegovega predhodnega znanja o konkretnih PP, (2) strahu pred PP, (3) predsodkov, (4) morebitne predhodne negativne izkušnje z osebo s PP in (4) prepoznavanja zgolj šibkosti, ne pa tudi potencialov študentov s PP. Vse navedeno nadalje lahko prispeva k temu, da se predavatelj usmerja v iskanje argumentov proti inkluziji študentov s PP v visokošolsko izobraževanje (Loewen 1993), namesto da bi inkluzijo sprejel kot izziv za povečanje dostopnosti svoje znanstvene discipline za vse zainteresirane. Poleg tega je treba poudariti, da predavatelj prošnje za prilagoditve študijskega procesa ne sme razumeti kot privilegij ali študentovo nezmožnost za študij, temveč le kot seznanitev, da je potrebno izboljšati dostopnost študijskega procesa in/ali okolja, ki lahko, če ostane neprilagojen/-o, povzroča funkcionalno oviranost in preprečuje polno vključenost študenta v študijski proces (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010).

Izzivi prehoda iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje za študente s posebnimi potrebami

Prehod med izobraževalnimi ravni, v tem primeru med srednješolskim in visokošolskim izobraževanjem, lahko študentu s PP predstavlja posebej zahteven izziv, saj je povezan z različnimi ovirami. Sam prehod v visokošolsko izobraževanje je psihološko naporen, saj se mora študent privaditi na nove okoliščine ter na nov način dela, kar je poseben izziv za tiste, ki na razlike med srednješolskim in visokošolskim izobraževanjem niso bili pripravljene vnaprej (Cawthon in Cole 2010). Prehod je zahteven tudi v primeru, ko študent nima jasne predstave o svojih šibkih in močnih področjih ter o prilagoditvah, ki jih pri študiju potrebuje, ter če nima razvitih veščin samozagovornišva (Cawthon in Cole 2010). Zato je priprava na prehod pomembna in bi jo srednješolska svetovalna služba v okviru načrtovanja prehoda morala zagotoviti v individualiziranem programu dijaka (Kiswarday 2018). Cawthonova in Colova (2010) v svoji raziskavi ugotavljata, da prav ta priprava pomembno vpliva na pripravljenost študenta za zaprositev za prilagoditve študijskega procesa ter kasnejšo uspešnost pri študiju.

Študenti s PP se lahko ob vpisu na fakulteto najprej srečajo z izzivom, ali in kako razkriti svoje PP. Nekateri med njimi se odločijo, da jih bodo razkrili, drugi pa ne (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018). Razlogi za to so različni. S prehodom na drugo raven izobraževanja si lahko študent želi novega začetka v novem okolju, v katerega si želi vstopiti brez oznake. V primeru, da je bil v času svojega preteklega izobraževanja deležen ustreznih oblik pomoči in podpore, s katerimi je lahko izgradil lastne strategije učinkovitega učenja, in v primeru inkluzivno naravnega visokošolskega učnega

okolja se lahko zanaša, da si bo ustrezno prilagodil in organiziral študij. Vendar pa so to idealne okoliščine, ki se žal v praksi ne uresničujejo pogosto (Thomas 2013; Norwich 2014; Haug 2017); tako veliko študentov s PP še nima izgrajenih lastnih učinkovitih strategij za samostojno učenje in veččin samozagovornišva. Lahko so postavljeni pred izziv, da se srečajo s predavatelji, ki nimajo inkluzivno naravnanih stališč, in menijo, da so sposobnosti posameznika determinirane, zaradi česar takšni posamezniki študija najverjetneje ne bodo mogli končati. Vzrok za nerazkrivanje lastnih PP pa je lahko zgolj organizacijske narave, kot npr. slaba informiranost študentov o postopkih za pridobitev statusa študenta s PP ali slaba dostopnost informacij na spletnih straneh univerz (Getzel in Thoma 2008).

Pri samem študiju se ovire, s katerimi se srečujejo študenti s PP, nanašajo na pomanjkanje prilagoditev in slabo informiranost o možnih oblikah pomoči ter podpore. Soočajo se tudi s socialno-emocionalnimi ovirami, pogosto se namreč počutijo nerazumljeni, osamljeni in izključeni (Cawthon in Cole 2010). Pomembno je torej, da je študent s PP že na prehodu v visokošolsko izobraževanje informiran o možnostih pridobitve statusa študenta s PP in da pozna prilagoditve, ki so se zanj izkazale kot učinkovite. Študenti, ki dovolj zgodaj zaprosijo za prilagoditve študijskega procesa, so pri študiju tudi uspešnejši v primerjavi s tistimi, ki z zaprositvijo za prilagoditve odlašajo (Lightner idr. 2012).

Posebej je treba izpostaviti ranljivost študentov, pri katerih PP niso opazne navzven, ampak so t. i. skriti primanjkljaji, to so npr. primanjkljaji na posameznih področjih učenja, motnje pozornosti in koncentracije, dolgotrajne telesne in duševne bolezni. Mullinsova in Preydova (2013) ugotavljata, da je tem študentom namenjene manj pozornosti. Ker so tovrstni primanjkljaji prikriti, jih je študent primoran razkriti predavateljem, prepričati jih mora tudi o upravičenosti do prilagoditev. Kot zadnje pa se lahko študenti s statusom PP, kljub temu da je pravica do določenih prilagoditev formalizirana in opredeljena v pravilnikih univerz, srečujejo z odklonilnim odnosom nekaterih predavateljev do upoštevanja le-teh. Lahko se celo znajdejo v situacijah, ko se morajo o prilagoditvah s predavatelji pogajati (Mullins in Preyde 2013). Ključnega pomena je zato usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter strokovnih delavcev za delo s študenti s PP, saj se bodo le tako lahko ustrezno odzvali na njihove izobraževalne potrebe (Morgado idr. 2016). Rezultati slovenske nacionalne študije o položaju študentov s PP so pokazali, da imajo sicer predavatelji fakultet do študentov s statusom študenta s PP dokaj visoka pričakovanja, manj ozavešeni oziroma razumevajoči pa so do prilagoditev študijskega procesa, ki jih le-ti potrebujejo; po drugi strani pa večina predava-

teljev študijski proces skuša prilagajati (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018). Prav zato je pomembno, da so veščine samozagovorništva načrtovane v individualiziranem programu, ki lahko otroke s PP spremlja že od predšolskega obdobja (Kiswarday 2018).

Samozagovorništvo in veščine samozagovorništva

Samozagovorništvo lahko razumemo kot posameznikovo prizadevanje za dejavno vključitev v družbo in uveljavljanje lastne identitete ali kot skupinsko gibanje, ki zastopa interese določene skupine, se zavzema za pravice le-te in za njihovo uresničevanje (Buchanan in Walmsley 2006). Korenine samozagovorništva segajo v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja, ko so se osebe s PP pod okriljem organizacije People First v Združenih državah Amerike začele zavzemati za pravico do samostojnega življenja in izražanja lastnih potreb (Test idr. 2005). Samozagovorništvo je torej družbeni mehanizem oziroma oblika aktivizma, ki osebam s skupnimi značilnostmi in težavami pomaga dosežati spremembe na kolektivni ravni, posamezniku pa izgrajevati samozaupanje (Test idr. 2005).

Buchanan in Walmsley (2006) sta mnenja, da je pomembno, da je samozagovorništvo družbeni mehanizem, ki je v oblasti posameznih skupin in nevladnih organizacij, saj lahko le tako ohrani vso moč za omogočanje izražanja lastne identitete. V tem smislu je pomembno, da samozagovorništvo študentov s PP poteka pod njihovim okriljem in ne pod okriljem posameznih univerz (npr. samo preko tutorstva oziroma pristojnih služb za podporo študentom, kot je referat, služba za izobraževanje). Samozagovorništvo je torej tudi vseživljenjska veščina, s pomočjo katere si lahko študent s PP prizadeva za priznavanje in obravnavo izobraževalnih potreb, ki izhajajo iz njegovih PP (Stuntzner in Hartley 2015). Preden študent s PP postane uspešen samozagovornik, je pomembno, da prejema podporo zagovornika, ki se v njegovem imenu zavzema za pravice, s čimer se samozagovorništva tudi uči (Tufail in Lyon 2007).

Samozagovorništvo zajema pet temeljnih področij veščin. Prvo področje je zmožnost razumevanja lastnih PP. Drugo področje se nanaša na zavedanje lastnih prednosti in šibkosti. Posameznikovo poznavanje različnih oblik in vrst pomoči, ki jih potrebuje glede na PP in ki mu jih nudijo različne pristojne podporne službe, predstavlja tretje področje. Četrto področje zajema razumevanje pomena zavzemanja zase in za svoje pravice. Zadnje, peto področje veščin pa obsega učinkovito sporočanje posameznika o potrebah po prilagoditvah in drugih oblikah podpore glede na lastne PP (Stuntzner in Hartley 2015).

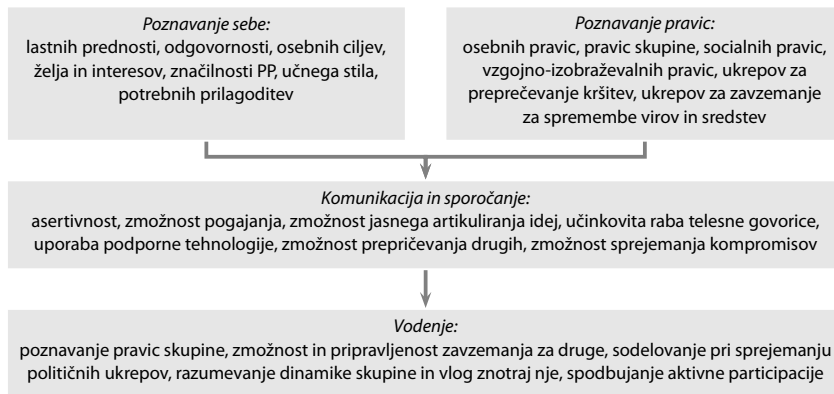
Študent s statusom študenta s PP se lahko samozagovorništva uči tako, da (Stuntzner in Hartley 2015):

- razume, kako PP vplivajo na njegovo življenje;
- prepoznava lastne prednosti in šibkosti, lastno zmožnost soočanja z izzivi in raven rezilientnosti;
- ugotovi, katere veščine samozagovorništva, ki jih je že uporabil, so se izkazale za uspešne;
- odkrije, na katerih področjih je v povezavi s samozagovorništvom do zdaj imel težave;
- načrtuje, kako razvijati veščine samozagovorništva;
- poišče, katere organizacije in društva mu lahko nudijo potrebno podporo in pomoč, oziroma pomoč poišče v okviru univerze (pri vpisni službi univerze, referatu za študentske zadeve posamezne članice, študentski svetovalnici, ki deluje v okviru univerze ali njenih članic, ali pri študentski organizaciji);
- vadi samozagovorništvo tako v formalnih kot neformalnih situacijah;
- razvija zmožnosti za soočanje z izzivi in nesoglasji z drugimi;
- spremlja lasten razvoj samozagovorniških veščin;
- reflektira o osebnih pridobitvah zaradi samozagovorništva.

Test idr. (2005) so na podlagi izsledkov metaraziskave oblikovali konceptualni okvir samozagovorništva (slika 1), ki pa zajema štiri temeljna področja. To so: poznavanje sebe in svojih potreb, poznavanje pravic, komunikacija in sporočanje potreb drugim ter vodenje in zavzemanje za skupno dobro skupine z enakimi oziroma podobnimi težavami.

Poznavanje sebe in pravic sta osnovna in temeljna gradnika učinkovitega samozagovorništva. Naslednji pomemben gradnik je sporočanje o sebi. Pomembno je, da oseba s PP svoje potrebe in želje zna sporočati na asertivni način, da je usmerjena v reševanje konfliktov ter da se v primeru le-teh zna z drugimi pogajati. Zadnji gradnik pa predstavlja zmožnost vodenja, kar je pomembno, ko samozagovorništvo preide v zagovorništvo (Test idr. 2005, 49). Zmožnost reševanja težav, zastavljanja ciljev, razumevanja PP in samovodenja oziroma samousmerjanja so kot pomembne veščine samozagovorništva za študente s PP ključnega pomena (Getzel in Thoma 2008).

Stuntznerjeva in Hartley (2015) sta mnenja, da se samozagovorništvo prepleta tudi s sočutjem do sebe; slednje lahko opredelimo kot skupek veščin, ki naj bi se jih posameznik naučil in jih uporabil pri svojih samozagovorniških veščinah. Sočutje do sebe se nanaša na posameznikovo zmožnost sprejema-



Slika 1 Konceptualni okvir samozagovorništva (prirejeno po Test idr. 2005, 49)

nja sebe in lastnih težav pri soočanju z izzivi s sočutjem, sprejemanja lastne nepopolnosti in sebe z manjšo mero samokritičnosti ter odpuščanja sebi. Nekateri avtorji (Test idr. 2005; Getzel in Thoma 2008) poudarjajo, da lahko samozagovorništvo povežemo s konceptom samodoločenosti. Po teoriji samodoločenosti naj bi imel posameznik tri temeljne, univerzalne potrebe, to so potreba po lastni avtonomnosti, po doživljanju kompetentnosti ter po povezanosti z drugimi (Chen in Jang 2010). Barnard-Brakova, Lechtenbergerjeva in Lan (2010) so mnenja, da je za uspešne študente s PP značilna uporaba treh vrst vedenjskih strategij, ki jih povežemo s samozagovorništvom, in sicer (1) razkritje lastnih PP in potrebnih prilagoditev za uspešno vključenost v študijski proces po vnaprej določenem vzorcu, ki ga v komunikaciji z vsemi visokošolskimi učitelji in sodelavci uporabljajo na enak način, (2) zmožnost pogajanja o prilagoditvah in ne naslavljanje različnih pritožb vodstvu fakultete ter (3) minimiziranje lastnih PP v smislu, da se jim ne pripisuje prevelikega pomena.

Povzamemo lahko, da ima študent s PP pomembno, celo ključno vlogo pri zagotavljanju in izgrajevanju inkluzivnega izobraževanja na visokošolski ravni. Skupaj z drugimi, tako s predavatelji in tutorji kot z drugimi študenti, soustvarja študijsko okolje in študijski proces kot ekspert iz izkušenj (Čačinovič Vogrinčič 2008). Reflektira o pomembnosti, ustreznosti in učinkovitosti pristopov ter strategij, ki mu omogočajo učinkovito in uspešno opravljanje študijskih obveznosti. Prakticira samozagovorništvo in svoje potrebe argumentirano uveljavlja ter aktivno sprejema odločitve. S tem krepi svojo rezilientnost in ustvarja podobo o sebi s perspektive moči, pri čemer ima lahko pomembno vlogo tudi tutor.

Tutorstvo študentom s posebnimi potrebami

Tutorstvo osebam s PP je ena izmed pomembnejših strategij, ki prispeva k zagotavljanju inkluzivno naravnane izobraževalnega okolja (Mitchell 2014). Kot inkluzivno opredelimo vsako strategijo, ki prispeva k boljšemu učnemu in socialnemu vključevanju oseb s PP v izobraževalni sistem. Temelji na individualni podpori osebi s PP, hkrati pa tudi tutor sam razvija svojo senzibilnost do njih (Mitchell 2014) in njihovih potreb po prilagoditvah. Stewartova in Valianova (2018) sta mnenja, da je tutorstvo tudi ena izmed najpogostejših oblik podpore, ki prispeva k povečanju uspešnosti študentov pri študiju, predvsem na prehodu iz srednješolskega v visokošolsko izobraževanje. Od tutorja zahteva ustrezno znanje, predanost in časovno razpoložljivost, študent, ki pomoč prejema, pa mora čutiti, da ga tutor sprejema in spoštuje. Zaradi same narave študija tega v visokošolskem okolju ni mogoče vedno doseči, saj predavatelji pogosto z ostro kritiko izzovejo študente k razmišljanju (Stewart in Valian 2018). Tudi učinke tutorstva, ki so lahko tako objektivni kot subjektivni, je težko meriti. Objektivni učinki so npr. karierni razvoj študenta, sodelovanje pri različnih projektih, uspeh pri študiju; subjektivni pa motivacija za študij in za nadaljevanje študija, stališča o študiju ipd. (Stewart in Valian 2018). Tutor študentom s PP je lahko predavatelj ali drug študent. Poznamo formalno in neformalno tutorstvo (Stewart in Valian 2018): pri formalnem so tutorji na fakulteti imenovani in so študentu dodeljeni po formalni poti, pri neformalnem pa se razvije spontana vez med tutorjem in študentom. Imenovanje tutorjev s strani vodstva fakultet mora biti premišljeno, saj ima lahko njegovo delovanje tudi nasproten učinek od zelenega. Tutor se npr. lahko izkaže za neučinkovitega, predvsem kadar je nezanesljiv, neodziven in izkazuje destruktiven ter negativen odnos do študenta s PP (Stewart in Valian 2018). Za škodljivega pa se lahko izkaže tudi pretirano zaščitniški odnos, pri čemer se študent s PP popolnoma prepusti artikuliranju potreb s strani tutorja, potemtakem ne razvija veščin samozagovornišva, ki bi mu koristile v nadaljevanju njegove karierne poti, postaja manj samostojen in venomer odvisen od druge osebe (Test idr. 2005). Za študenta je tako bolje ne imeti tutorja, kot imeti neprimerne. Po eni strani slabost (z vidika razvijanja veščin samozagovornišva), po drugi pa prednost tutorstva (z vidika prejemanja podpore) zaznamo tudi v primerih, ko študentu ni potrebno osebno razkrivati svojih PP in predavateljev neposredno prositi za prilagoditev študijskega procesa (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010). V tem primeru je pomembno, da sta tutorski odnos in postopek seznanjanja predavateljev s prilagoditvami, ki so dodeljene študentu, formalizirana, zato da se pri drugih študentih ne ustvari občutek fa-

voriziranja posameznih študentov (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010).

Nacionalna študija stanja vključenosti študentov s PP v slovenskem visokošolskem prostoru (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) je sicer pokazala, da študenti s statusom študentov s PP zase menijo, da ne potrebujejo tutorske pomoči. Ugotovitev bi lahko pripisali temu, da se večina vprašanih počuti sprejete in upoštevane s strani predavateljev ter da je zadovoljna s podporo študijskih kolegov. Tudi njihovo počutje na fakulteti, ki jo obiskujejo, je praviloma dobro (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018).

Študenti s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem

Na Univerzi na Primorskem so študenti s statusom študenta s PP tisti študenti, ki potrebujejo prilagoditve študijskega okolja in prilagoditve v izvajanju študijskega procesa, ker se zaradi primanjkljajev, ovir oziroma motenj na telesnem, gibalnem, zaznavnem, čustvenem, socialnem in komunikacijskem področju ter na področju predelovanja informacij srečujejo z ovirami, ki lahko preprečujejo ali otežujejo njihovo polno in uspešno vključevanje ter sodelovanje v študijskem procesu (Univerza na Primorskem 2019). Študentom s PP je zato pomembno zagotoviti enake možnosti za študij in dostop do njegovih vsebin ter jim omogočiti polno in aktivno participacijo v študijskem procesu ter priložnost za uspešno izgrajevanje in izražanje lastnih kompetenc (Wolanin in Steele 2004; Univerza na Primorskem 2019).

Preko oblikovanja individualiziranega načrta za študente s PP lahko realiziramo že predhodno omenjeni koncept transformacije. S tem namenom ter na osnovi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011), ki v 36. členu pravi, da je vsak otrok, ki prejme odločbo o statusu otroka s PP, upravičen do individualiziranega programa, smo na Univerzi na Primorskem oblikovali Individualiziran študijski načrt (IŠN) za študente s PP. IŠN za študenta s PP razumemo kot izdelek in kot proces (Kaye in Aserlind 1979; Nugent 2005). Je najprej uradni dokument, ki uresničuje odločbo, na osnovi katere je bil študentu podeljen status študenta s PP, in s pomočjo katerega sistematično individualiziramo njegov študijski proces. V njem so na osnovi študentovih PP opredeljene prilagoditve za vzpostavitev čim inkluzivnejšega, dostopnejšega in spodbudnejšega študijskega okolja za učinkovit ter uspešen študij in čim boljše študijske dosežke. IŠN vsebuje tudi osnovne podatke o študentu in odločbi, s katero mu je bil dodeljen zaprosen status, ter kratko opredelitev PP. Sledi opis študentovega doživljanja PP, kjer študent reflektira in navede ovire, s katerimi se pri študiju srečuje, in izpostavi prilagoditve študijskega procesa, za katere meni, da jih potrebuje in so se v preteklo-

sti že izkazale kot potrebne in učinkovite. V nadaljevanju navede tutorja visokošolskega učitelja in tutorja študenta. V osrednjem delu visokošolski učitelj na podlagi individualnega pogovora s študentom opredeli prilagoditve, ki jih študent potrebuje pri predavanjih, vajah, ocenjevanju znanja, hospitacijah, nastopih in/ali praktičnem usposabljanju ter v knjižnici oziroma drugih inštitucijah, povezanih s študijem. IŠN vsebuje tudi seznam visokošolskih učiteljev in njihovih asistentov, ki jih je o prilagoditvah študijskega procesa potrebno pravočasno seznaniti. Zaključni del je namenjen refleksiji o izkušnji preteklega študijskega leta, v kateri študent razmišlja o prejeti podpori in zagotovljenih potrebnih prilagoditvah študijskega procesa ter o svojem napredku pri študiju. Študent lahko v IŠN označi, ali želi, da prvi stik z visokošolskimi učitelji vzpostavi tutor učitelj tako, da jih seznanijo s prilagoditvami študijskega procesa, ali to želi narediti sam. S tako oblikovanim IŠN za študenta s PP uresničujemo procesno vlogo IŠN, saj spodbujamo bodisi zagovorništvu bodisi samozagovorništvu in preko tega vplivamo na večanje inkluzivnosti visokošolskega okolja. Samozagovorništvu spodbujamo tako, da študenta usmerjamo pri opisu lastnih PP in prilagoditev študijskega procesa. V tem procesu izkaže poznavanje in razumevanje samega sebe, lastnih PP in njihovega vpliva na učenje. Prav tako izpostavi svoje potenciale in poznavanje učinkovitih strategij učenja oziroma preseganja ovir ter prilagoditev, ki mu omogočajo pogoje za uspešnejše opravljanje študijskih obveznosti. Dana mu je priložnost, da svoje potrebe verbalizira na koncizen, jasen in asertiven način. Študent kot ekspert iz lastnih izkušenj s tutorjem učiteljem določi prilagoditve študijskega procesa. Ko tutor učitelj predavateljem posreduje IŠN, prevzema vlogo zagovornika. Prav tako to vlogo prevzame, ko analizira refleksije študentov ob koncu študijskega leta in na njihovi podlagi vodstvo ter administrativne delavce seznanja s stanjem in potrebnimi izboljšavami na področju dela s študenti s PP.

Tak pristop k snovanju in uveljavljanju IŠN študentu s PP omogoči zavedanje in konkretno izkušnjo, da lahko vpliva oziroma samoregulira okoliščine, da bi si zagotovil pogoje, v katerih lahko uresniči svoje potenciale. To bo lahko uporabljal in uveljavljal na poti svojega vseživljenjskega izobraževanja in kariernega razvoja. Pomembno se nam zdi tudi spodbujanje samozavedanja in s tem povezanega samozagovorništvu, da imajo študenti s PP področja, na katerih so lahko izjemno učinkoviti in lahko edinstveno prispevajo k razvoju ter napredku na različnih področjih (Test idr. 2005; National Center for Learning Disabilities 2018). Te veščine jim bodo namreč koristile pri prehajanju na trg delovne sile, vzpostavljanju optimalnih pogojev v okviru zaposlitve in tekom njihovega nadaljnega profesionalnega razvoja.

V okviru tutorskega odnosa lahko učitelj tutor študentu s PP pomaga krepiti in izgrajevati številne kompetence, bodisi s področja že omenjenega samozagovorništvu pa tudi s področij izvršilnih funkcij, učinkovitega učenja in krepitve rezilientnosti. Študenti s PP, sploh tisti, ki imajo zaradi PP status med celotnim obdobjem šolanja, so bili ves čas deležni dodatne pomoči in podpore s strani različnih pedagoških delavcev pa tudi staršev oziroma skrbnikov. Mnogi se v visokoškolskem okolju prvič soočajo s samoodločanjem in samouravnavanjem lastnih zmožnosti ter primanjkljajev in so pri tem pogosto neizkušeni in ranljivi. Zgodi se, da so izpostavljeni situacijam, v katerih morajo zagovarjati ali dokazovati svoje potrebe in zmožnosti ter pogosto zaradi neupoštevanja le-teh študijske obveznosti opravljati pod neprilagodnimi pogoji, zaradi česar lahko izkažejo slabše dosežke, kot bi jih sicer, ali pa vložijo nesorazmerno več truda in časa, kot bi ju, če bi jim bilo študijsko okolje ustrezno prilagojeno. Da bi se, kolikor je le mogoče, zmanjšale možnosti za tovrstno izpostavljenost študentov s PP in da bi se tudi na ravni (visokošolskega) izobraževanja zagotovilo enake pogoje ter večjo izobraževalno dostopnost za vse, se vse bolj uveljavlja načelo univerzalnega oziroma inkluzivnega dizajna (Barnard-Brak, Lechtenberger in Lan 2010). Slednje pomeni, da sta učno in fizično okolje oblikovana tako, da ob uporabi dobrih poučevalnih strategij, različnih informacijskih medijev in vrst sodobne tehnologije za zagotavljanje akademske dostopnosti v glavnem ni potrebe po dodatnih prilagoditvah študijskega procesa, razen za določen delež študentov, ki zaradi narave svojih PP potrebujejo podporno tehnologijo in specifične prilagoditve (Edyburn 2010).

Tudi analiza lastnih tutorskih izkušenj in nacionalna študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) pokažeta, da večina študentov s PP potrebuje nekatere prilagoditve, ki jih opredeljujemo kot splošne in temeljne. Nanašajo se na prilagoditve časovnih rokov, zagotovitev možnosti za podaljšan čas pri pisnem in ustnem preverjanju, možnosti izrednih izpitnih rokov ter prilagoditve pri napredovanju v višji letnik oziroma pravico do podaljšanja statusa študenta za največ eno leto po že izkoriščenem dodatnem letu. Te prilagoditve niso kompleksne in jih je moč udejanjati.

Sklep

V sodobni družbi je vseživljenjsko učenje razumljeno kot temeljna pravica, zato je potrebno tudi v visokoškolskem prostoru sistemsko zagotavljati enake možnosti in akademsko dostopnost za vse študente. Študentom s PP se tako odpirajo nove priložnosti za uresničitev njihovih potencialov in izboljšanje

življenjskih ter zaposlitvenih možnosti. Za uresničevanje koncepta podpore študentom s PP, pričakovanj do njih in interakcije z njimi pa je ključnega pomena celostni pogled nanje, saj so njihove PP le delček njihove celovitosti, ki pa jih lahko v primeru odklonilnega in neprilagojenega okolja pomembno funkcionalno ovira pri razvoju in uresničevanju njihovih zmožnosti ter potencialov.

Večanje dostopnosti in inkluzivnosti visokošolskega izobraževanja smo postavili na štiri temeljne stebre, ki smo jih izpeljali iz ključnih načel za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb 2009). Štirje stebri predvidevajo: (1) vizijo inkluzivnega izobraževanja na ravni vodstva univerze ter njegovo prizadevanje za zagotavljanje enakih možnosti in ne le pravic; (2) skrb za izgradnjo inkluzivnih kompetenc poučevanja visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter njihovo osebno razumevanje PP in oblikovanje pozitivnih stališč do študentov s PP, kar je na izvedbeni ravni ključno; (3) opolnomočenje študentov s PP, da bodo aktivno participirali v procesu večanja inkluzivnosti v visokošolskem okolju, sporočali o prilagoditvah, ki jih potrebujejo, in se zavzemali za uresničevanje pravic; (4) sprejemajočo in podporno naravnost ostalih študentov, ki so ključni soustvarjalci inkluzivnega in socialnokohezivnega visokošolskega učenja ter življenja.

V konceptu podpore študentom s PP poudarjamo individualni študijski načrt študenta s PP kot pomemben mehanizem tako na ravni načrtovanja in uresničevanja prilagoditev za študenta kot tudi na ravni zagotavljanja inkluzivnosti visokošolskega prostora. Študent s PP namreč lahko ob podpori učitelja tutorja poglobljeno razmišlja o zunanjih in notranjih ovirah pri učenju ter išče učinkovite strategije in prilagoditve, ki jih potrebuje za preseganje le-teh, da bi dosegal dobre študijske uspehe. Preko konkretnih izkušenj nato utrjuje zavedanje, da lahko vpliva in samoregulira pogoje, ki mu omogočajo boljšo dostopnost do virov učenja in načinov za večjo uspešnost pri izkazovanju znanja. V tem procesu razvija tudi večino samozagovorništv in svoje potrebe argumentirano uveljavlja ter tako ob podpori zagovornikov (tutorjev učiteljev in študentov) vpliva tudi na večanje inkluzivnosti visokošolskega okolja.

Visokošolski študij predstavlja tretjo raven izobraževanja in velika večina študentov s PP je že imela status učenca oziroma dijaka s PP ter pripadajoč individualizirani program z načrtom podpore in s prilagoditvijo izvajanja. Individualizirani program je zato odličen mehanizem za opolnomočenje oseb s PP, ki prehajajo preko različnih izobraževalnih ravni in so izpostavljene različnim bolj ali manj dostopnim in inkluzivnim okoliščinam. Ob ustreznem vo-

denju in podpori, ki je na prehodih še posebej pomembna, lahko postajajo eksperti iz izkušenj, ki bodo zmožni aktivno soustvarjati dostopnejšo in inkluzivnejšo učečo se družbo.

Literatura

- Ainscow, M. 2005. »Developing inclusive education systems: what are the levers for change?« *Journal of Educational Change* 6 (2): 109–124.
- Barnard-Brak, L., D. Lechtenberger in W. Y. Lan. 2010. »Accommodation Strategies of College Students with Disabilities.« *Qualitative Report* 15 (2): 411–429.
- Barry, B. 2012. *Why the Social Justice Matters*. Cambridge: Polity.
- Buchanan, I., in J. Walmsley. 2006. »Self-Advocacy in Historical Perspective.« *British Journal of Learning Disabilities* 34 (3): 133–138.
- Cawthon, S. W., in E. V. Cole. 2010. »Postsecondary Students who Have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles.« *Journal of Postsecondary Education and Disability* 23 (2): 112–128.
- Chen, K. C., in S. J. Jang. 2010. »Motivation in Online Learning: Testing a Model of Self-Determination Theory.« *Computers in Human Behavior* 26 (4): 741–752.
- Čačinovič Vogrinčič, G. 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Drlić, K., in V. R. Kiswarday. 2019. *Poučevanje v heterogenih skupinah študentov ter načrtovanje inkluzivnega okolja*. Interno gradivo pri projektu Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Edyburn, D. L. 2010. »Would You Recognize Universal Design for Learning If You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL.« *Learning Disability Quarterly* 33 (1): 33–41.
- Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. 2009. *Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – priporočila načrtovalcem politik*. Odense in Bruselj: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Getzel, E. E., in C. A. Thoma. 2008. »Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings.« *Career Development for Exceptional Individuals* 31 (2): 77–84.
- Haeghele, J. A., in S. Hodge. 2016. »Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models.« *Quest* 68 (2): 193–206.
- Hart, S., A. Dixon in M. J. Drummond. 2006. *Learning without Limits*. Open University Press.
- Haug, P. 2017. »Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality.« *Scandinavian Journal Of Disability Research* 19 (3): 206–217.
- Kaye, N. L., in R. Aserlind. 1979. »The IEP: The Ultimate Process.« *The Journal of Special Education* 13 (2): 137–143.

- Kiswarday, V. 2018. »Individualiziran program v inkluziji.« V *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik*, ur. M. Schmidt Krajnc, D. Rus Kolar in E. Kranjec, 46–59. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.
- Kiswarday, V., in M. Valenčič Zuljan. 2015. »Paradigmatski premik sodobne šole od usmerjenosti v primanjkljaje k rezilientnosti.« V *Obzorja učenja: vzgojno izobraževalne perspective*, ur. T. Grušovnik, 179–194. Koper: Annales.
- Lightner, K. L., D. Kipps-Vaughan, T. Schulte in A. D. Trice. 2012. »Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services.« *Journal of Postsecondary Education and Disability* 25 (2): 145–159.
- Loewen, G. 1993. »Improving Access to Post-Secondary Education.« *Psychosocial Rehabilitation Journal* 17 (1): 151–154.
- Mitchell, D. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- . 2017. *Diversities in Education: Effective Ways to Reach all Learners*. London in New York: Routledge.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2018. »Študija o stanju ureditve posebnih skupin študentov v visokem šolstvu.« Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana.
- . 2021. »Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf
- Morgado, B., M. D. Cortés-Vega, R. López-Gavira, E. Álvarez in A. Moriña. 2016. »Inclusive Education in Higher Education?« *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (S1): 639–642.
- Mullins, L., in M. Preyde. 2013. »The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University.« *Disability & Society* 28 (2): 147–160.
- National Center for Learning Disabilities. 2018. *Agents of Their Own Success: Self-Advocacy Skills and Self-Determination for Students With Disabilities in the Era of Personalized Learning*. Washington, DC: National Center for Learning Disabilities.
- Norwich, B. 2014. »Recognising Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education.« *Cambridge Journal of Education* 44 (4): 495–510.
- Nugent, M. 2005. *A Rough Guide to Individual Educational Planning*. London: National Educational Psychological Service.
- Opara, B. 2007. »Od učljivosti do inkluzivne paradigme.« *Šolsko polje* 8 (3–4): 35–62.
- Peček, M., in I. Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Riddell, S. 2016. »The Inclusion of Disabled Students in Higher Education in Eu-

- rope: Progress and Challenges.« Prispèvek predstavljen na CNUDD, the Italian University conference of delegates for disabilities, Torino, Italija, 12.–14. maj. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/NewsEvents/64_i_TurinCNUDD_SR_Paper.pdf.
- Rimmerman, A. 2012. *Social Inclusion of People with Disabilities: National and International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Stewart, A. J., in V. Valian. 2018. *An Inclusive Academy: Achieving Diversity and Excellence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stuntzner, S., in M. Hartley. 2015. »Balancing Self-Compassion with Self-Advocacy.« *Annals of Psychotherapy & Integrative Health*, str. 12–28.
- Test, D. W., C. H. Fowler, W. M. Wood, D. M. Brewer in S. Eddy. 2005. »A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities.« *Remedial and Special Education* 26 (1): 43–54.
- Thomas, G. 2013. »A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking.« *British Educational Research Journal* 39 (3): 473–490.
- Tiwari, A., A. Das in M. Sharma. 2015. »Inclusive Education a 'Rhetoric' or 'Reality'? Teachers' Perspectives and Beliefs.« *Teaching and Teacher Education* 52:128–136.
- Tufail, J., in K. Lyon. 2007. *Advocacy in Action: The Fourth Book of Speaking up; A Plain Text Guide to Advocacy*. London in Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Pariz: UNESCO.
- . 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Pariz: UNESCO.
- . 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Pariz: UNESCO.
- Univerza na Primorskem. 2019. »Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem.« <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/po1pravnilni-studenti-posebne-potrebe-up.pdf>.
- . B. l. »Individualiziran načrt za študente s posebnimi potrebami.« <https://www.upr.si/si/univerza/predpisi/interni-akti/>.
- Univerza v Ljubljani. 2018. »Pravilnik o študentih s posebnim statusom na Univerzi v Ljubljani.« https://www.fe.uni-lj.si/izobrazevanje/studentstva_pisarna/pravilniki_in_navodila/pravilnik_o_studentih_s_osebim_statusom_na_univerzi_v_ljubljani/.
- Univerza v Mariboru. 2008. »Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru.« <https://www.um.si/univerza/dokumentni-center/akti/GlavniDokumentiz2013/Pravilnik%20o%20%C5%A1tudijskem%20procesu%20%C5%A1studentov%20invalidov.pdf>.

- Wolanin, T. R., in P. E. Steele. 2004. *Higher Education Opportunities for Students with Disabilities: A Primer for Policy Makers*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Young, K., P. M. McNamara in B. Coughlan. 2017. »Authentic Inclusion-Utopian Thinking? Irish Post-Primary Teachers' Perspectives of Inclusive Education.« *Teaching and Teacher Education* 68:1–11.
- Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB7). 2012. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 32. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2012-01-1406>.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). 2011. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2714>.
- Zakon za urejanje položaja študentov (ZUPŠ). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 61. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-2917>.

Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education

Students with disabilities have basically the same potential for achieving (academic) success as their peers, but due to various external and/or internal factors, they cannot realize them under the same conditions. Thus, it is important that universities provide equal opportunities for access to studies and the achievement of academic success. The increase of accessibility and inclusiveness of higher education and the concept of assistance and support for students with disabilities were placed on four basic pillars, which were derived from the key principles for promoting the quality of inclusive education. We examined the role of an individualized plan for a student with disabilities and highlighted the importance of building self-advocacy of students with disabilities for constructive and proactive communication with professors and their assistants, for facing higher education challenges and for making important decisions, which will also help them in the transition into the labour market.

Keywords: inclusion, higher education, students with disabilities, individualized plan, self-advocacy

Vloga mentorstva v visokošolskem izobraževanju in oblikovanje profesionalne poti študentov

Nina Krmac

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
nina.krmac@pef.upr.si*

Prispevek se osredotoča na obliko mentorstva v visokošolskem izobraževanju, ki je prisotna med mentorjem in mentorirancem predvsem pri pisanju zaključnega dela. Za prikaz te oblike sodelovanja in izkušenj ter občutkov je bila uporabljena interpretativna raziskava, ki v slovenskem prostoru na podlagi primera še ni bila prikazana. V okviru projekta INOVUP je raziskovanje potekalo skozi celotno študijsko leto 2019/2020. Na podlagi študija gradiva ter fokusnih in osredotočenih intervjujev je bilo ugotovljeno, da so za študente pri izbiri mentorja pomembni predvsem mentorjevo področje raziskovanja, njegova odzivnost ter kompatibilnost med mentorjem in mentorirancem. Pogledi mentorirancev so pokazali, da mentorji pripomorejo k njihovemu profesionalnemu razvoju, vendar pa je vloga fakultete pri profesionalnem razvoju študenta še vedno močnejša.

Ključne besede: mentor, mentoriranec, profesionalni razvoj, interpretativna raziskava, kvalitativna raziskava

Uvod

V domači literaturi smo zasledili, da se z mentorstvom v visokem šolstvu redko srečamo. Povezava odnosa med mentorjem in študentom je namreč v prispevkih »Exploring Mentoring as a Tool for Career Advancement of Academics in Private Higher Education Institutions in Malaysia« (Ismail in Arokiasamy 2007) in »Naloge mentorja za kakovostno mentorstvo višješolskim študentom« (Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018) osredotočena na mentorja, zaposlenega v določeni instituciji, kjer študent opravlja praktično usposabljanje. Tak primer je, denimo, prispevek, Kermavnerjeve in Govekar-Okoliševe (2016), ki prikazuje poglede mentorjev in študentov zdravstvene nege na praktičnem usposabljanju. Podobno raziskuje tudi Čotar Konradova (2017), ki se nekoliko bolj osredotoča na študentovo in mentorjevo odgovornost ter študentova pričakovanja. Poleg raziskav najdemo na to tematiko tudi različna gradiva in priročnike (Hrovat 2020; Zveza prijateljev mladine Slovenije 2010; Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto 2013). Če izvza-

memo vlogo tutorstva, so prispevki, ki bi se posebej osredotočali na mentorstvo visokošolskih učiteljev in sodelavcev, redki, čeprav je ta pojav oziroma vloga neizbežna. Študent si namreč med študijem izbere mentorja, s katerim želi podrobneje raziskovati svoje področje in v okviru raziskave napisati zaključno delo. Kot je razvidno iz prispevka, vloga mentorja ni le podpora in pomoč pri raziskovanju in oblikovanju zaključnega dela, temveč tudi usmerjanje in oblikovanje profesionalne poti študenta. Prispevek tako po načelih interpretativne raziskave prikazuje poglede in izkušnje študentov, ki se na našajo na mentoriranje in vpliv mentorja na njihovo profesionalno pot. Sam prispevek tudi nazorno in poglobljeno utemeljuje prikaz rabe in izpeljave interpretativne raziskave.

Mentorstvo v visokem šolstvu

Mentorstvo v visokem šolstvu je prisotno na univerzah v različnih oblikah. Skozi čas se je oblikovalo več mentorskih oblik. Pri iskanju literature o mentorstvu smo spoznali, da je v slovenski literaturi o tem napisanega zelo malo oziroma skorajda ničesar. Enako ugotavlja tudi Cencičeva (2020). V študijskem letu 2019/2020 smo raziskovali oblike mentorstva in ugotovili, da so v slovenskem visokošolskem prostoru prisotne naslednje oblike mentorstev:

- Študentje se v času študija z mentoriranjem prvotno srečajo v okviru praktičnega usposabljanja, pri čemer mentor ni visokošolski učitelj ali sodelavec, temveč oseba na instituciji, kjer študent opravlja praktično usposabljanje.
- V času študija se študent lahko sreča z neformalnim mentorskim odnosom, ki se nenačrtovano oblikuje med profesorjem in študentom. Podoben neformalni mentorski odnos se lahko oblikuje tudi med študenti, predvsem nižjega in višjega letnika.
- Tutorstvo. Vsaka fakulteta ima učitelje tutorje. Teh je navadno le nekaj in so na voljo vsem študentom na fakulteti. Študentje do učitelja tutorja navadno pristopijo, ko imajo morebitne težave s študijem, z učenjem, potrebujejo informacije o prepisu na drug študijski program ali je morda prišlo do nesporazuma z določenim profesorjem.
- Nenazadnje mora vsak študent ob zaključku študija izbrati profesorja, ki bo mentor njegovemu zaključnemu delu. Študent se samostojno odloči, kdaj si bo izbral mentorja. Prav tako se samostojno odloči, kdaj bo pričel s pisanjem in pripravo zaključnega dela. Razlike v kriterijih izbire in času izbire se razlikujejo predvsem glede na osebnostne značilnosti in cilje posameznika ter stopnjo študija.

V prispevku se osredotočamo na zadnjo obliko mentorstva in ugotavljamo njegovo vlogo pri profesionalnem razvoju. Po mnenju Mladenovica (2012) je mentorstvo koristno za pridobivanje znanja, izboljšanje tehnične usposobljenosti, izboljšanje vedenjskih kompetenc, načrtovanje in doseganje določenih kariernih ciljev, povečanje samozavedanja, večjo prepoznavnost, boljše razumevanje organizacijske politike, jasnost osebnih ciljev in intelektualni izziv. Mentorstvo pa ni koristno le za študenta, temveč tudi za visokošolskega učitelja. Mentorji izkusijo zadovoljstvo, ki izhaja iz pomoči, predvsem mlajših kolegov, v katerih vidijo potencial. Visokošolski učitelji z mentoriranjem pogosto izboljšajo lastne kompetence. Interakcija z mlajšim mentorirancem je lahko priložnost za rast. Delo s študentom namreč prinaša nove ideje, nove ustvarjalne energije in nove načine razmišljanja ali drugačen pristop in početje stvari (Vance 2016). Tudi Mladenovic (2012) je podobnega mnenja in dodaja, da je za mentorja to priložnost, da oživi svoje zanimanje za delo. Poleg tega pa si z mentoriranjem izboljša status in možnosti za napredovanje. Tako za mentorja mentoriranje posebej prinaša (Penner 2001):

- Obogatitev z zavedanjem, da nekdo drug raste in uspeva. Mentor razvija naslednjo generacijo.
- Ustvarjalnost, ki jo prinašajo vprašanja in ideje, ki jih razvija nekdo mlajši. Mentoriranec pristopi z vprašanji in novimi idejami, posledično pa se spodbudi ustvarjalnost. Združevanje starejšega in mlajšega člana fakultete spodbuja nenehno ustvarjalnost starejšega člana, torej mentorja.
- Prijateljstvo. Medtem ko ima osnovna vrednost mentoriranja za mentorja lahko le organizacijsko ali osebno korist, obstaja možnost, da se odnos razvije v prijateljstvo, ki traja vse življenje.

V slovenskem visokoškolskem izobraževanju se prijateljstvo med mentorjem in mentorirancem vzpostavi le redko. To pa zaradi tega, ker se odnos med mentorjem in mentorirancem vzpostavi šele ob zaključku študija, tj. pri pisanju zaključnega dela. Glede na navedeno izpostavljamo glavne elemente mentorstva, ki se oblikujejo med profesorjem in študentom (Lunsford idr. 2017; Penner 2001):

- *Vzpostavitev odnosa*: odnos lahko vzpostavi mentor, študent ali tretja oseba, kot npr. dekan fakultete. Mentorstvo se lahko vzpostavi formalno, lahko pa je tudi neformalno in se vzpostavi spontano in pričakovano.

- *Časovni okvir*: sodelovanje med mentorjem in mentorirancem je lahko časovno omejeno ali vseživljenjsko.
- *Formalnost*: odnos je lahko precej neuraden ali pa vključuje artikuliran, prilagojen formalni pogovor.
- *Intenzivnost*: udeleženci se lahko povežejo le občasno ali se redno srečujejo po predpisanem urniku.
- *Vzajemnost*: med mentorjem in mentorirancem se vzpostavi vzajemen odnos, ki je koristen za oba.
- *Načrt srečanj*: na splošno velja, da je primaren razpoložljiv čas mentorja, v primerih vzajemnejših odnosov pa je osredotočen na proste termine obeh sodelujočih.
- *Srečanja*: mentorski odnosi najpogosteje potekajo v živo, iz oči v oči. Vse pogosteje pa se pojavlja povezava po telefonu in e-pošti.

Kot je razvidno, mentorstvo gradi odnose profesorjev s študenti. Pri študijskih vsebinah, kjer odnosi s profesorji niso bili vzpostavljeni, se to zgodi z mentorstvom. Odnosi se med seboj razlikujejo po trajanju in načinu delovanja. Tudi pogostost stikov s študenti in trajanje neformalnih ter formalnih odnosov se razlikujeta, saj so nekateri odnosi omejeni na eno srečanje, drugi pa trajajo desetletja (Lunsford idr. 2017). Različni avtorji (Ghislieri, Gatti in Quaglino 2009; Ragins in Cotton 1993; Xu in Payne 2014) pravijo, da je zadovoljstvo z mentorskim odnosom višje pri neformalni kot pri formalni obliki. Neformalno mentorstvo je nestrukturirano in traja v povprečju več let kot formalno (Kram 1985). Pozitiven odnos med mentorjem in mentorirancem je pokazal večjo motiviranost in zadovoljstvo pri delu mentoriranca (Gosh in Reio 2013). Najboljša pa je kombinacija obojega, torej da se iz nepričakovane neformalnega mentorskega odnosa pozneje oblikuje še formalni mentorski odnos ali pa obratno. To pomeni, da je mentor npr. pri zaključnem delu tudi naveden kot formalni mentor, sam odnos pa še naprej poteka v neformalnem vzdušju. Lahko pa nam je dodeljen ali smo izbrali mentorja, ki ga še ne poznamo dobro, vendar nam je njegovo področje izobraževanja blizu. S sodelovanjem se nato formalen odnos vse bolj spreminja v neformalnega.

Odnosi, ki se oblikujejo med mentorjem in mentorirancem, se med seboj razlikujejo že zaradi osebnosti obeh posameznikov. Posebej se razlike v sodelovanju kažejo glede na stopnjo študija. Posebne vezi sodelovanja se oblikujejo predvsem z doktorskimi študenti, ki imajo po zaključku študija dodaten interes po raziskovanju in oblikovanju svoje profesionalne poti. Kramova (1985) je opazila, da je mentorstvo intenziven, zapleten in večplasten medosebni odnos. Sčasoma ga lahko zaznamujejo tako pozitivne kot negativne

izkušnje. Različne količine pozitivnih in negativnih izkušenj z mentorstvom se odražajo v različnih stopnjah zadovoljstva. Zadovoljstvo z mentoriranjem je opredeljeno kot zaščitna splošna ocena in je pomemben pokazatelj uspešnosti mentorstva. Kakšen odnos se bo med mentorjem in mentorirancem vzpostavil, je zelo odvisno od mentorjevih osebnosti in načina dela.

Pregledali smo več prispevkov (Darwin 1999; Penner 2001), ki so obravnavali osebnostne značilnosti mentorja. Izpostavljam osebne značilnosti, ki so jih avtorji omenjali najpogosteje: pristnost, poštenost, pravičnost, razumevanje, nudenje podpore, spoštljivost, potrpežljivost, empatičnost, prijateljski odnos, pozitivna naravnost, profesionalnost, komunikativnost, uspešnost, etičnost, ambicioznost, delavnost, predanost svojemu delu, inteligentnost in talentiranost.

Stonova (2002) naloge in osebnostne značilnosti mentorja vidi kot medsebojno prepletene. Mnenja je namreč, da mora biti mentor vzor in zgled mentorirancu, kot oseba mora stremeti k vzpodbujanju, razvijati talent mentoriranca in biti dober učitelj ter trener.

Pri vlogi mentorstva je posebej poudarjena profesionalna in poklicna rast tako mentorja kot mentoriranca (Daloz 1986; Fagenson 1989; Godshalk in Sosik 2003). Posebej sta izpostavljena profesionalni razvoj študenta in pomembnost mentorja pri oblikovanju le-tega (Kram 1985). Avtorji v zvezi s tem poudarjajo, da bo pozitiven mentorski odnos sčasoma pripomogel k boljšemu profesionalnemu razvoju in razvijanju kariere (Ismail in Arokiasamy 2007).

V našem prispevku se posebej osredotočamo na profesionalno rast mentoriranca. Po mnenju Misre in Lundquistove (2007) dobro mentorstvo zahteva, da se študentom omogoči razvoj njihovih poklicnih veščin. Poklicni razvoj ni isto kot intelektualni in ima odločilno vlogo v življenju študentov. Učenje študentov, kako jasno komunicirati, delati z drugimi in razvijati veščine, ki jih bodo potrebovali na izbrani poklicni poti, je ključnega pomena za njihov uspeh. Te veščine študentom pomagajo najti zaposlitev na izbranih področjih in jih tudi motivirajo. Mentorji na fakultetah bi morali s študenti razpravljati o kariernih ciljih in jim priporočati vrste dejavnosti poklicnega razvoja, ki jim bodo pomagale pri doseganju teh ciljev, npr. različne delavnice, srečanja s svetovalci za karierni razvoj ali udeležbo na ustreznih konferencah, objavo prispevkov v revijah ali monografijah.

V okviru raziskovanja z izpeljavo interpretativne raziskave spoznavamo potek in elemente mentorstva pri pisanju zaključnega dela na podlagi pogledov in izkušenj, ki so jih doživljali študenti in diplomanti pri mentorskem odnosu.

Opredelitev problema

Beseda mentor po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2014) opisuje osebo, ki z nasveti in s pojasnili usmerja in vodi mlado ter neizkušeno osebo. V visokem šolstvu je mentorstvo zelo pogosto (Mladenovic 2012). Sodelovanje študentov z mentorjem na fakulteti je najpogostejše pri pisanju zaključnega dela. Pregled literature pri opisovanju mentorstva ne izpostavlja le pomena mentorstva pri pisanju zaključnega dela študenta, temveč tudi pomembnejše elemente, kot so določanje kariernih ciljev, poklicni uspeh študenta, prepoznavnost študenta, jasnost osebnih ciljev (Mladenovic 2012). V literaturi je moč vlogo mentorstva zaslediti predvsem v povezavi s študenti in z njihovim praktičnim usposabljanjem (Čotar Konrad 2017; Kermavner in Govekar-Okoliš 2016) in ne toliko v povezavi s pisanjem zaključnega dela in z oblikovanjem profesionalne poti študenta. Za tako še neraziskano področje, ki ga je najboljše raziskati na podlagi izkušenj in pogledov oseb, ki so v to vpletene, smo se odločili, da raziskavo izpeljemo po načelih interpretativne raziskave ter poleg izkušenj in pričakovanj študentov prikažemo še potek izpeljave te manj poznane vrste raziskave. Glede na povedano smo v okviru našega raziskovanja želeli izvedeti, kakšna so predhodna pričakovanja in izkušnje mentorirancev z mentorjem, ki so si ga izbrali. Raziskava se vseskozi pogloblja v izkušnje in občutke, ki so jih mentoriranci doživljali v času pisanja zaključnega dela pod mentorstvom.

Namen in cilji raziskave

Namen prispevka je predstaviti rezultate raziskave – izkušnje in poglede mentorirancev na vlogo in pomen mentorstva v visokošolskem izobraževanju. V raziskavi smo preučevali pričakovanja mentorirancev v odnosu z mentorjem ter spoznavali njihove poglede o pomenu in ustreznosti izbire mentorja. Ugotavljali smo, kaj so mentoriranci doživljali in kakšne izkušnje so imeli v času pisanja zaključnega dela ter kakšna je bila po njihovem mnenju vloga mentorja pri oblikovanju njihove profesionalne poti.

Udeleženci raziskave

V prvem delu raziskave so bile vključene tri diplomantke, stare med 27 in 33 let. V drugem delu raziskave so bile vključene štiri osebe, in sicer tri osebe ženskega spola in ena moškega. Osebe so bile stare med 24 in 31 let.

Osredotočeni intervju smo izpeljali s tremi osebami (imena so z namenom anonimiziranja podatkov izmišljena):

- Uma je stara 32 let. Je študentka dodiplomskega študija, tik pred zago-

vorom diplomske naloge. Zaposlena je v zavarovalništvu, kar ni njeno področje študija, vendar v popoldanskem času opravlja delo s področja svojega študija.

- Andrej je star 28 let. Trenutno piše magistrsko delo, je vključen v več obštudijskih dejavnosti ter je aktiven v organih fakultete. Sodeluje pri različnih letovanjih, zimovanjih in počitnicah, ki jih Zveza prijateljev mladine organizira predvsem za otroke, ki prihajajo iz socialno šibkih okolij.
- Matej je star 28 let. Po izobrazbi je profesor razrednega pouka; aktiven je v organih fakultete in univerze. Vsako leto se udeleži različnih taborov z otroki. Trenutno piše magistrsko delo in je vključen v več obštudijskih dejavnosti.

Tehnike in postopek zbiranja podatkov

Za potrebe izpeljave interpretativne raziskave smo opravili tri osredotočene intervjuje in dva krajša fokusna intervjuja.

Osredotočeni intervju smo pripravili na podlagi predhodno sestavljenih raziskovalnih vprašanj. Na podlagi dobljenih podatkov so bila raziskovalna vprašanja naknadno nekoliko preoblikovana. Glavna vprašanja, ki so bila zasnovana kot vodilo pri izvedbi intervjuja, smo oblikovali po predhodnem študiju literature in na podlagi lastnih izkušenj. Kot raziskovalci smo bili vpeti v vlogo mentorstva, kar pomeni, da nam je bila problematika dobro poznana, pri sami izvedbi intervjujev in raziskovanja pa smo se trudili, da naši pogledi ne bi vplivali na občutke in poglede udeležencev raziskave. Iz istega razloga v raziskavo niso bili vključeni študenti oziroma diplomanti, ki smo jim bili mentorji oziroma somentorji.

Poleg dalj časa trajajočih osredotočenih intervjujev sta bila opravljena tudi dva krajša fokusna intervjuja z namenom pridobitve širšega vpogleda v področje mentorstva. Vloga moderatorja je bila pri fokusnih intervjujih minimalna. Slonela je predvsem na usmerjanju in vodenju tematike pogovora. Sam pogovor se je oblikoval preko izmenjave in dopolnjevanja mnenj med udeleženci fokusnega intervjuja.

Tako raziskovanje kot študija gradiva sta potekala v okviru projekta »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu« (INOVUP). Opazovanje in raziskovanje teme odnosov med mentorji in mentoriranci je potekalo skozi celotno študijsko leto 2019/2020. Zaradi občutljivejše tematike, pri kateri mentoriranci izražajo svoja občutja, smo bili pred izvedbo intervjuja z intervjuvanci večkrat v stiku in tako gradili na pozitivnem odnosu ter zaupanju. Celotna tematika in namen raziskovanja sta bila intervjuvancem nazorno predstavljena pred izvedbo intervjuja. Intervjuvanci so imeli na voljo približno en teden

časa, v katerem so se lahko že sami nekoliko poglobili v tematiko in svoje izkušnje. Predhodno jim je bilo povedano, kje in kako bo potekal intervju, zagotovljena pa je bila njihova anonimnost. Pred oddajo in končno obdelavo podatkov so bili podatki poslani v pregled, potrditev in morebitno dodelavo udeležencem raziskave. Ti so objavo podatkov pisno potrdili. Zbiranje podatkov s študenti na podlagi intervjujev je potekalo v mesecih aprilu in maju 2020. Sproščen pogovor, ki je temeljil predvsem na govoru intervjuvanca, je potekal od 45 minut do ene ure. Intervjuji so potekali v živo, prav tako tudi oba fokusna intervjuja. Oba sta trajala približno dvajset minut.

Metode obdelave podatkov

Tako osredotočeni kot fokusni intervjuji so bili posneti na avdiomedij. Po opravljenih intervjujih je sledila transkripcija. Skozi celotno študijsko leto smo s pomočjo študija literature, fokusnih ter osredotočenih intervjujev na temo mentoriranja pridobili večje količine gradiva, informacij in podatkov. Za pripravo prispevka in prikaza mentoriranja skozi oči mentorirancev je bilo uporabljenega manj kot četrtnina vsega gradiva. To kaže, da je za izpeljavo interpretativne raziskave potrebna pridobitev bistveno večje količine podatkov, kot jih je v zaključku predstavljenih, in sicer z namenom, da se s tematiko čim bolj seznanimo in smo posledično pri interpretaciji manj pristranski. Podatke smo delno obdelali tudi s pomočjo računalniškega programa Atlas. V programu smo označevali kode (pomembnejše besedne zveze), ki smo jih nato združevali v pojme, ti pa so nam bili v pomoč pri končni interpretaciji odgovorov vseh udeležencev raziskave. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz zastavljenih raziskovalnih vprašanj.

Rezultati in razprava

Pričakovanja študentov in diplomantov o mentoriranju ter pogledi o pomenu in ustreznosti izbire mentorja

V uvodnem delu pogovora smo med udeleženci raziskave poizvedovali, kaj jim je pred izbiro mentorja sploh pomenila vloga mentorja in kakšna pričakovanja so imeli do nje. Nagibali smo se tudi k lastnostim in vrednotam, ki so jih iskali, ko so izbirali mentorja, pri katerem bodo pisali zaključno delo. Pri vseh vključenih v raziskavo se je izkazalo, da jim je mentor v glavnem predstavljal osebo, ki je strokovnjak na določenem področju in je sposobna neizkušeno osebo, tj. mentoriranca, voditi in usmerjati pri raziskovanju. Za konkretnega mentorja so se odločili predvsem na podlagi tega, ker jih je zanimalo mentorjevo raziskovalno področje, zaradi njegove odzivnosti in drugih osebnostnih

značilnosti oziroma načina dela. Pri interpretaciji dodatno izpostavljamo še izkušnje in poglede udeležencev osredotočenega intervjuja.

Uma je mnenja, da je pri izbiri mentorja v prvi vrsti pomembno, da ti je všeč predmet, ki ga profesor predava. Poleg tega mora že med predavanji pokazati, da je pripravljen pomagati, predvsem, da je sposoben dati konstruktivne kritike. Vlogo mentorja je videla le v povezavi z zaključnim delom. Od njega je pričakovala le usmeritve in svetovanja, ki se nanašajo izključno na pisanje zaključnega dela. Glede obdobja iskanja mentorja pravi, da ga nikakor ni dobro iskati na začetku študija. Najbolje je najprej spoznati vse profesorje in šele nato izbrati mentorja.

Andrej je na podlagi mnenja staršev in prijateljev razbral, da je mentor oseba, ki jo spoštuješ, ji zaupaš in jo izbereš na podlagi tematike, ki jo obravnava. Pomembno je, da študenta njegovo področje zanima. Andrej je poizvedoval za mnenje študentov višjih letnikov, pri čemer je bilo glavno merilo hitro odpisovanje profesorja. S časom in pridobivanjem izkušenj je spoznal področje, ki ga zanima, ter se osredotočil le nanj. Na podlagi različnih aktivnosti na fakulteti v okviru študentskega sveta in pri predavanjih je profesorje lahko ocenil in spoznal. Zaokroži, da je splošno mnenje študentov na fakulteti, da je dober mentor tisti, ki je odziven, med študenti spoštovan in si je ustvaril ugled. Andrej meni, da mora mentor znati jasno usmeriti študenta in ne aplicirati svojih idej, ampak se mora potruditi ideje mentoriranca spraviti v neko obliko, ki je ustrezna. Pomembno je, da mentorja predhodno že poznamo, da nas je že poučeval. Andrej se poglobi še v število mentorstev, ki jih mentor opravi. Mnenja je, da mentor ne sme imeti preveč mentorirancev, saj ob tem svojega dela ne more opravljati kvalitetno. Za vsakega profesorja bi bilo dobro, da sam določi število študentov, ki jih bo lahko kakovostno mentoriral. Sicer je izpostavil, da je to zelo kompleksno vprašanje, za katerega ne vidi enega pravega odgovora. Na podlagi njegovega mnenja lahko opazimo, da vprašanje o kakovosti in številu mentorinancov ni prisotno le med mentorji (Cencič 2020), ampak se tega zavedajo tudi sami študentje. Pogovor o številu mentorinancov, ki ga ima določen mentor, je potekal tudi znotraj fokusne skupine in opaziti je bilo, da se študentje raje odločijo za mentorja, ki ima manj mentorirancev, seveda pod pogojem, da je med študenti še vedno »poznan« kot dober mentor.

Po mnenju Mateja je mentor kot nekakšen »mecen« – torej oseba, ki nas vodi in usmerja pri čemer koli in je več kot učitelj, nekdo, s katerim imaš bolj osebno vez in ima cilj, da ti pomaga, torej ne samo, da opravi svoje delo. Po Matejevem mnenju mora sam študent že zgodaj začeti razmišljati o mentorstvu, da bo imel možnost opravljanja dela pri mentorju, ki je strokovnjak na

področju, ki ga zanima. Mentor in mentoriranec morata biti po Matejevem mnenju predvsem kompatibilna in se predhodno poznati. Med študenti se sicer o tem veliko pogovarjajo, vendar meni, da izbrati mentorja na podlagi mnenja drugih ni ustrezno. Odločiti se moraš na podlagi lastnih izkušenj. Tudi Mateju se zdi vprašanje pravega načina oziroma sistema mentoriranja precej zahtevno. Vseeno izpostavi, da bi morala biti morda izbira mentorja časovno določena, da se ne odločimo prepozno in je mentor že zaseden.

Mnenja udeležencev kažejo, da so imeli že oblikovano določeno mnenje o mentorju, preden so ga izbrali. Enake razloge o izbiri mentorja izpostavljata tudi McKimmova in Jolliejeva (2007). Kot navajata Govekar-Okoliševa in Kranjčeva (2018), je za mentorstvo pri zaključnih delih značilen model, poimenovan tradicionalno diadno mentorstvo. Za ta model je značilen tesen odnos med mentorjem in mentorirancem, ki ne temelji le na kritičnem in ustvarjalnem razvoju mentoriranca, ampak tudi na spodbujanju vključevanja mentoriranca v družbo. V našem primeru se je med udeleženci raziskave tak odnos oblikoval le delno. Značilno tesen odnos je viden predvsem pri Mateju, vključevanje v družbo pa pri Umi. V naslednjem poglavju tako ugotavljamo, kakšna je bila izkušnja intervjuvancev pri izbiri mentorja, kako je potekalo sodelovanje z njim in kakšni odnosi so se oblikovali.

Izkušnje in občutki mentorirancev v času pisanja zaključnega dela

Izkušnje in občutke, ki so jih mentoriranci doživljali v času pisanja zaključnega dela ter med sodelovanjem z mentorjem, se med seboj zelo razlikujejo. Glede na izkušnje in mnenja vseh vključenih ne moremo izpostaviti načina, ki bi izstopal. Tudi mnenja in pogledi o sodelovanju in odnosu, ki se izoblikuje med mentorjem in mentorirancem, so se precej razlikovali. V času pisanja zaključnega dela so se izoblikovali tako formalni kot neformalni odnosi. Vsi pa poudarijo, da so bila srečanja z mentorjem v živo tista glavna, kjer je prišlo do prelomnic pri pisanju in raziskovanju.

Uma nam o poteku izbire mentorja in pisanja zaključnega dela zaupa, da je na podlagi zaključne kolekcije tretjega letnika prijavila temo zaključnega dela. Tema je bila sprejeta, ker pa v tistem letu ni pripravila dispozicije in sodelovala z mentorjem, je bil najprej izbrani mentor že prezaseden in si je zato morala izbrati novega. Slednjega je izbrala, ker je bil dober v podajanju konstruktivnih mnenj in ker ga je čutila kot osebo, ki bi vlogo mentorja lahko dobro izpeljala.

Andrej je že na polovici tretjega letnika vedel, s katerega področja bo pisal zaključno delo. Pri pisanju je imel mentorja in somentorja, sodeloval pa je predvsem s somentorjem. Z njim je bil namreč v času pisanja vseskozi v

kontakta. Ko je bil večji del raziskovanja opravljen, je delo poslal v pregled še mentorju, ki je podal svoje pripombe. O vseh dvomih in ovirah, s katerimi se je srečeval med pisanjem, pa se je posvetoval s somentorjem – zaradi odnosa, ki sta ga vzpostavila, ga je dojemal kot mentorja. Pri interpretiranju odnosa in poteka mentoriranja nam je Andrej v glavnem poročal o sodelovanju s somentorjem, ki bo kasneje predstavljeno.

Matej, ki je napisal dve zaključni deli, pravi, da je doživel popolnoma različni izkušnji. Izkušnja s prvim mentorjem: na prvem študijskem programu se mu je mudilo z diplomiranjem in je izbral mentorja, čigar predmet se mi je zdej najzanimivejši, profesor sam pa dostopen. Na začetku sta največ komunicirala v živo, potem pa po elektronski pošti. Raven komunikacije je bila precej nižja v primerjavi z mentorjem, ki ga je imel kasneje na drugi fakulteti. Pri pisanju prvega zaključnega dela je bil odnos precej formalnejši. Bilo je tudi bistveno manj srečanj. Izkušnja z drugim mentorjem: Matej pravi, da je bil razlog za tako razliko dejstvo, da sta z zdajšnjim mentorjem pogosteje v stiku že zato, ker skupaj sodelujeta tudi na drugih področjih. Pri prejšnjem študiju je bil nasploh precej odmaknjen od samega študija in študentskega življenja, ravno nasprotno kot v primeru fakultete, na kateri trenutno študira in je diplomiral. Matej je mentorja izbral, ker mu je bil všeč kot profesor in ker je bil vključen tudi v obštudijsko dejavnost, ki jo vodi sam. Neformalno sta se povezala in pravi, da sta postala tudi prijatelja. Za mentorstvo ga je prosil že leto pred pripravo zaključnega dela, čeprav se je pisanja lotil kasneje. Tako kot Umi se mu je najtežji zdel začetek, potem pa je zadeva stekla. Za odnos, ki ga je z osebo oblikoval, je prepričan, da bo vseživljenjski. Nanjo se namreč obrača tudi v zvezi s svojimi osebnimi zadevami in vedno mu je pripravljena pomagati. Imata zelo sproščeno komunikacijo in nezavedno se je skozi čas vzpostavil močan neformalni odnos. Zaradi tega neformalnega odnosa je osebo tudi izbral kot formalnega mentorja.

Glede odnosa z mentorjem Uma pove, da sta imela dober odnos. Ta je bil v glavnem formalen, komunikacija pa se je nanašala le na zaključno delo. Večnoma sta komunicirala preko e-pošte, dvakrat sta se srečala v živo in se nekajkrat pogovarjala po telefonu. V živo so potekala glavna srečanja, predvsem ko je šlo za določeno prelomnico: prvič pri oblikovanju teme in dispozicije, drugič, ko je morala pričeti pisati. Po telefonu sta se slišala, ko so bile določene zadeve prekompleksne, da bi jih lahko napisala. Meni, da je največ koristnih informacij prejela po telefonu. Po telefonu jo je mentor tudi nekoliko pomirjal glede zadev, za katere ni vedela, če jih bo uspela pravočasno narediti. Komunikacija po telefonu se ji je zdela tudi manj formalna, kar ji je bilo v primerjavi z e-pošto zelo všeč.

Andrej je z mentorjem največ komuniciral po e-pošti, skoraj vsakič pa je potem prišlo še do srečanja v živo. V živo sta se srečala zaradi usmeritve idej. Ko se mu je nabralo preveč idej, sta se dobila v živo, in Andrej pravi, da ga je znal odlično usmeriti in njegove ideje zamejiti, kjer je bilo potrebno. Mentorja je absolutno najbolj potreboval pri oblikovanju teme, torej pri pisanju dispozicije. Njegova vloga pri pisanju zaključnega dela je bila zelo velika. Pomembno vlogo je imela tudi njegova punca, ki ima izjemno sposobnost postavljanja prioritet. Andrej je zaključno delo pisal v času izpitnega obdobja, hkrati pa se mu je mudilo zaradi študijske izmenjave. Punca ga je spodbujala in mu pomagala pri razporejanju časa, kar je takrat res potreboval. Tudi mentor mu je zaradi te časovne stiske ogromno pomagal. Enako tudi dekan, ki je pospešil določene postopke vpisovanj ocen. Pri prevajanju mu je bila v pomoč teta, pri lektoriranju pa prijateljica. Opora, ki je bil deležen pri pisanju magistrskega dela, je pripomogla k temu, da zaradi časovne stiske ni doživel blokad.

Uma je sicer doživela trenutke blokad in negotovosti, a si ni nikoli dovolila, da bi takoj pisala mentorju, zato da ne bi mislil, da določenih stvari ne zna. Tako se je prej raje obrnila na prijatelja in prijateljico, ki sta tudi bila podkovana na tem področju. Posebej je poudarila, da ji zgolj podpora mentorja ni dovolj. Pravi, da mentor ni toliko prisoten pri zaključnem delu kot nekdo, ki ga bolj osebno poznaš in lahko z njim vsakodnevno deliš izkušnje, poglede ter krize oziroma blokade, ki jih doživljaš. Mentor je zanjo strokovnjak in nanj se obrneš, ko imaš konkretna vprašanja. Meni, da je odnos tak tudi zato, ker se z mentorjem vikaš, in ta formalen odnos preprečuje, da bi se lahko vzpostavil zaupnejši odnos med mentorjem in mentorirancem.

Tudi Andrej glede odnosa pove, da sta z mentorjem vzpostavila formalnega, komunikacija pa se je nanašala le na zaključno delo. Zaradi časovne stiske tudi ni bilo mogoče vzpostaviti drugačnega odnosa oziroma komunicirati o zadevah, ki se niso nanašale na zaključno delo. Pri odnosu Andrej posebej izpostavi mentorjevo odzivnost in pripravljenost. Prepričan je, da mu bo še pisal, če bo kaj potreboval, ko bo že zaposlen, in verjame, da bo pripravljen pomagati.

Matej je mentorju delo pošiljal kar pogosto, torej sproti. Največ stika je imel z njim v času, ko si je moral zamisliti, kakšna bo raziskava; temo je že imel izbrano, vendar je moral zastaviti potek raziskave. V zvezi s tem pravi, da je pomoč mentorja res potreboval. Tudi pri oblikovanju vprašalnika je bilo veliko sodelovanja.

Uma je vsebino zaključnega dela pošiljala po delih. Na določeni točki se njuni mnenji in pogledi o delu nista skladali – mentor je predlagal en način

priprave praktičnega dela, Uma pa drugega. Po konstruktivnem pogovoru z mentorjem in dodatnem pogovoru s strokovnjakom se je Uma odločila za svoj pristop. Pravi, da študent vseeno najbolje pozna svoje delo in raziskovanje, ki je povezano z njim. Zato je na določeni točki pomembno, da prisluhnemo sebi.

O poteku pisanja Uma pove, da je bil najtežji začetek. Pove nam, da ji je bilo to grozno. Ko pa enkrat začneš, zadeva poteka bistveno lažje. Med pisanjem je imela blokade. Porajala so se ji vprašanja, kot so, zakaj ni že več napisala, kaj, če bo imela premalo časa, če ji ne bo uspelo diplomirati. Nikoli pa se ni obrnila na mentorja in iskala podpore pri njem, ker je menila, da si je za težave kriva sama. Podporo je tako iskala pri prijateljih in družini. Tudi Andrej in Matej sta izpostavila, da je bil začetek najtežji. Med pisanjem pa nobeden od njiju ni doživljal blokad. Andrej predvsem zato, ker si zaradi časovne stiske ni smel dovoliti blokade pri pisanju – zaključno delo je namreč moral napisati v 17 dneh. Seveda je praktični del opravil že prej. Je pa to bilo mogoče izpeljati zahvaljujoč somentorju, ki je bil odziven tudi izven delovnega časa. Matej o stiskah med pisanjem pove, da če bi pri raziskovanju in pisanju naletel na oviro ali blokado, bi to njegov mentor zagotovo opazil celo pred njim in mu takoj želel pomagati. Med pisanjem diplome so ga tako skrbeli le časovni roki.

Za tradicionalni diadni model je značilno prisotno tudi e-mentorstvo (Govekar-Okoliš in Krajnc 2016), kar lahko na podlagi naših udeležencev raziskave tudi potrdimo. Sodelovanje z mentorji je namreč najpogosteje potekalo po e-pošti – tako komunikacija kot sprotno pošiljanje vsebine zaključnega dela. Ne glede na formalnost ali neformalnost odnosa so bile mentorirancem s strani mentorja ponujene različne možnosti sodelovanja in posledično profesionalnega razvoja.

Mnenje mentorirancev o vlogi mentorja pri oblikovanju profesionalne poti študenta oziroma diplomanta

V literaturi je bila v okviru vloge mentorstva vedno poudarjena pomembnost profesionalnega razvoja študenta. V očeh mentorirancev pa je vloga nekoliko drugačna. Glede na vse vključene v raziskavo, tudi udeležence fokusnih intervjujev, smo spoznali, da je po mnenju mentorirancev naloga fakultete in ne mentorja, da pripore k njihovem profesionalnem razvoju. To, da ima mentor željo po razvijanju potenciala in možnosti zaposlitve mentoriranja, pa je le dodatek k njegovi dragocenosti. Večina mentorirancev je z mentorjem razvila še neko dodatno sodelovanje, ki se ni nanašalo le na zaključno delo.

Uma je šele skozi opravljanje intervjuja spoznala, kako pomembna je bila

vloga njenega mentorja in koliko je pripomogla k njenemu profesionalnemu razvoju. Pove nam, da je za njenega mentorja v splošnem značilno, da študente, pri katerih opazi potencial, povabi k sodelovanju in jih informira. Že preden ga je izbrala za mentorja, jo je mentor predlagal za natečaj v Rusiji in Londonu. Ko sta se prvič srečala v Ljubljani, ji je mentor omenil galerijo neke druge profesorice ter ji predlagal, naj pristopi do nje glede prodaje torb, ki jih je Uma oblikovala izven študija. Sedaj se njeni izdelki najbolje prodajajo prav v tej galeriji. Prepričana je, da se bo mentor skozi leta še spomnil nanjo in ji ponudil sodelovanje. Četudi je Uma imela tako pozitivno izkušnjo, pa meni, da to ni mentorjeva obveza. Meni, da je to bolj obveza fakultete, na kateri študiraš. Fakulteta bi morala diplomante informirati o tovrstnih dejavnostih. To je tudi pogrešala na svoji fakulteti, saj meni, da bi bilo koristno tako za fakulteto kot za študente, da se med seboj povežejo.

Andrej glede možnosti profesionalnega razvoja glavno vlogo vidi predvsem v strokovnih delavcih. Z njihovo pomočjo je pridobil največ koristnih informacij, možnosti za sodelovanje pri različnih projektih, ki so pripomogle k njegovemu profesionalnemu razvoju. Določeni profesorji izvajajo tudi dodatna predavanja, ki pripomorejo k profesionalnemu razvoju študentov. Andrej meni, da fakulteta ponuja različna sodelovanja, je pa odvisno od študenta samega, ali bo pripravljen sodelovati in se profesionalno razvijati. Poleg tega s tem, ko se samoiniciativno odločiš za dodatne dejavnosti in sodelovanje s fakulteto, še dodatno spoznaš tako fakulteto kot profesorje in se lahko še lažje ter brez pomislekov odločiš za mentorja, ki bo pravi zate. Te izkušnje po Andrejevem mnenju prinašajo večje možnosti zaposlitve, zato s fakulteto in z univerzo vseskozi sodeluje pri različnih dogodkih in dejavnostih.

Tudi Matej je tako kot Andrej zelo vpet v dejavnosti fakultete in univerze. Prisoten je v več različnih organih tako fakultete kot univerze. Poleg tega je tudi predsednik študentskega sveta fakultete in podpredsednik študentskega sveta univerze. K tej vpetosti sta prvotno pripomogli dve študentki višjih letnikov, ki sta ga v prvem letniku povabili k sodelovanju v študentskem svetu. Za vso angažiranost in dogodke, ki so jih pripravili skupaj z ostalimi študenti, je prejel tudi različne nagrade. Pravi, da prav ta sodelovanja in ta angažiranost najbolj pripomorejo k našemu profesionalnemu razvoju. Posebej pa poudari, da to ne pomeni, da na prejšnji fakulteti tega ni bilo, le on ni bil zainteresiran za to. Kot Andrej torej tudi Matej izpostavi, da je vse odvisno od lastnega interesa. Vsakemu študentu je na ravni fakultete ta možnost dana. Doda pa, da je tudi mentor sam pripomogel k njegovemu profesionalnemu razvoju, in sicer z ustanovitvijo občudijske dejavnosti, ki mu bo koristila pri možnostih zaposlitve. Skupaj z mentorjem trenutno pišeta prispevek

na temo diplomskega dela. Tudi Matej na koncu doda, da ne smemo pozabiti na strokovne delavce, ki so študentom pri pripravi različnih dogodkov neprestano v podporo.

Iz odgovorov je razvidno, da udeleženci raziskave pri profesionalnem razvoju ne izpostavljajo le vloge mentorja, ampak celotno osebje, ki je na fakulteti zaposleno. Mnenja tako fokusnih in osredotočenih intervjujev kažejo na pomen vzajemnega odnosa in dobrobit tako za mentorja kot mentoriranca pri pisanju zaključnega dela. Tudi Cencičeva (2020) izpostavlja, da v procesu mentorstva na profesionalnem in socialnem področju veliko pridobi tudi mentor. Isto poudarjata tudi Govekar-Okoliševa in Krajncéceva (2018), ki mentorstvo opisujeta kot vzajemen in sodelovalen odnos, ki temelji na skupnem odkrivanju in učenju ter razvoju spretnosti in kompetenc.

Sklep

V prispevku smo se osredotočili na obliko mentorstva v visokoškolskem prostoru, ki je prisotna med mentorjem in mentorirancem pri pisanju zaključnega dela. Ocenili smo, da bi bila za prikaz te oblike sodelovanja in izkušenj ter občutkov mentorirancev najprimernejša izpeljava interpretativne raziskave. Ker primer tovrstne raziskave v slovenskem prostoru še ni bil predstavljen, nam je to predstavljalo še dodaten razlog za izpeljavo raziskave. Za interpretativno raziskavo je namreč značilno, da prikazuje poglede in izkušnje oseb na določeno tematiko. Pri tem je pogoj, da raziskovalec tematiko dobro pozna in je vanjo lahko tudi posredno vpet. V našem primeru je bil torej raziskovalec lahko mentor, ni pa smel biti mentor mentorirancem, ki so bili vključeni v raziskavo. Interpretativna raziskava temelji na razlagi subjektivnih razlogov in pomenov z vidika udeležencev in raziskovane situacije, ki stojijo za družbenimi dejavnostmi.

V namen izpeljave te raziskave je raziskovanje v okviru projekta potekalo skozi skoraj celotno študijsko leto 2019/2020. Na podlagi študije gradiva smo spoznali, da je vloga mentorja v visokoškolskem prostoru slabo raziskana. Za izvedbo interpretativne raziskave je bilo zaradi prikaza čim realnejše slike potrebno zbrati večje količine gradiva, četudi celotno gradivo pri sintetičnem delu raziskave ni bilo uporabljeno. S tem smo se tudi izognili morebitni pristranskosti oziroma smo jo zmanjšali.

Na podlagi izpeljane raziskave je bilo ugotovljeno, da so si študentje že pred izbiro mentorja slednjega predstavljali kot osebo, ki je izkušena na določenem področju ter sposobna voditi in usmerjati še neizkušeno osebo. Za študente je pri izbiri mentorja pomembno predvsem, da jih zanima njegovo področje raziskovanja, da je mentor odziven ter da so njegove osebnostne

značilnosti in načini dela kompatibilni z njihovimi. Mentoriranci posebej izpostavljajo, da moraš mentorja že predhodno dobro poznati, da te je že poučeval. Izkušnje, ki so jih mentoriranci doživljali med pisanjem zaključnega dela, se zelo razlikujejo. Med udeleženci so bili izpostavljeni enaki razlogi, ki smo ji zasledili tudi v literaturi (McKimm in Jollie 2007). Oblikovali so se tako formalni kot neformalni odnosi. Ne glede na to so vsi izpostavili pozitivno sodelovanje, in sicer pomembnost vloge mentorja pri oblikovanju teme raziskovanja in pričetku raziskovanja. V literaturi (kot npr. Mladenovic 2012; Vance 2016; Lunsford idr. 2017; Penner 2001) je vloga mentorja izpostavljena pri profesionalnem razvoju mentoriranca. Pogledi mentorirancev so pokazali, da se jim ne zdi toliko pomembno, da mentorji poskrbijo za njihov profesionalni razvoj, saj menijo, da je to bolj vloga fakultete kot celote. Ne glede na to se je skozi pogovore izkazalo, da so mentorji v času mentoriranja gradili tudi na profesionalnem razvoju mentoriranca in jim ponudili več možnosti sodelovanja ter strokovnega razvijanja na izbranem področju. Ugotavljamo pa, da je profesionalni razvoj pri mentoriranju zaključnih del prisoten tudi pri mentorjih in ne le pri mentorirancih (Cencič 2020; Govekar-Okoliš in Krajnc 2018). Na podlagi vseh pogovorov je mogoče zaznati predvsem spoštovanje, ki ga mentoriranci gojijo do mentorjev. Opravljena raziskava je prikazala realnejšo sliko o sodelovanju med mentorjem in mentorirancem ter predvsem, kaj mentoriranci iščejo in na kaj morajo biti bodoči mentoriranci posebej pozorni, ko se odločajo za mentorja. Sklenemo lahko, da za preučevano področje bistveno primanjkuje literature in posledično smernic, ki se nanašajo na mentoriranje pri zaključnih delih. Dodatna literatura bi pripomogla k izboljšanju procesa mentoriranja in sodelovanja med mentorjem ter mentorirancem.

Literatura

- Cencič, M. 2020. »Vloge učitelja mentorja pri zaključnih delih študentov in pogledi študentov na njegovo mentorsko delo.« *Sodobna pedagogika* 71 (2): 74–93.
- Čotar Konrad, S. 2017. »Moja ali mentorjeva odgovornost? Lokus kontrole in pričakovanja študentov na pedagoškem usposabljanju.« V *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 281–300. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Daloz, L. A. 1986. *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darwin, A. 1999. »Characteristics Ascribed to Mentors by Their Proteges.« Doktorska disertacija, University of British Columbia.
- Fagenson, E. A. 1989. »The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences

- ces of Protégés versus Non-Protégés.« *Journal of Organizational Behavior* 10 (4): 309–320.
- Ghislieri, C., P. Gatti in G. P. Quaglino. 2009. »Factors Affecting Willingness to Mentor.« *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9 (3): 205–219.
- Godshalk, V. M., in J. J. Sosik. 2003. »Aiming for Career Success: The Role of Learning Goal Orientation in Mentoring Relationships.« *Journal of Vocational Behavior* 63 (3): 417–437.
- Gosh, R., in T. G. Reio. 2013. »Career Benefits Associated with Mentoring for Mentors: A Meta-Analysis.« *Journal of Vocational Behavior* 83 (1): 106–116.
- Govekar-Okoliš, M., in R. Krajnc. 2018. »Naloge mentorja za kakovostno mentorstvo višješolskim študentom.« *Andragoška spoznanja* 24 (3): 73–90.
- Hrovat, A. 2020. »Vloga in naloge mentorja študentom na praksi.« <http://www.vs.grm-nm.si/sites/vs/files/datoteke/VLOGA%20IN%20NALOGE%20MENTORJA%20%20C5%A0TUDENTU%20NA%20PRAKSI.pdf>.
- Ismail, M., in L. Arokiasamy. 2007. »Exploring Mentoring as a Tool for Career Advancement of Academics in Private Higher Education Institutions in Malaysia.« *The Journal Of International Social Research* 1 (1): 135–147.
- Kermavnar, N., in M. Govekar-Okoliš. 2016. »Pogledi mentorjev in študentov zdravstvene nege na praktično usposabljanje.« *Andragoška spoznanja* 22 (2): 23–37.
- Kram, K. E. 1985. *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Lunsford, L. G., G. Crisp, G., E. L. Dolan in B. Wuetherick. 2017. »Mentoring in Higher Education.« V *The SAGE Handbook of Mentoring*, ur. D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan in L. Lunsford, 316–332. London: Sage.
- McKimm, J., in C. Jollie. 2007. »Educational Supervision, Personal Support and Mentoring.« https://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Educational_supervision_and_personal_support.pdf.
- Misra, J., in J. Lundquist. 2017. »Key Factors in Successful Student Mentoring.« Insider Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/advice/2017/06/15/how-individual-faculty-members-well-their-institutions-should-mentor-students>.
- Mladenovic, M., 2012. »Mentoring in Higher Education.« <http://www.milosm.info/Professor%20Milos%20Mladenovic%20publications/Mentoring%20in%20Higher%20Education%20-%20Mladenovic.pdf>.
- Penner, R. 2001. »Mentoring in Higher Education.« *Direction* 30 (1): 45–52.
- Ragins, B. R., in J. Cotton. 1999. »Gender and Willingness to Mentor in Organizations.« *Journal of Management* 19 (1): 97–111.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2014. 2., dopolnjena in deloma prenovljena izd. Ljubljana: ZRC. <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>.

- Stone, F. 2002. *Coaching and Mentoring*. Oxford: Capstone.
- Vance, C. M. 2020. »The Importance of Mentoring for Higher Ed Leadership.« HigherEdJobs. <https://www.higheredjobs.com/articles/articleDisplay.cfm?ID=1077>.
- Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto. 2013. *Priročnik za mentorje študentom na strokovni praksi*. Novo mesto: Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto.
- Xu, X., in S. C. Payne. 2014. »Quantity, Quality and Satisfaction with Mentoring: What Matters Most.« *Journal of Career Development* 41 (6): 507–525.
- Zveza prijateljev mladine Slovenije. 2010. *Veščine mentorstva*. Interno seminar-sko gradivo za mentorje otroških parlamentov. https://www.zpms.si/wp-content/uploads/2019/11/Ve%C5%A1%C4%8Dine-mentorstva_gradivo.pdf

The Role of Mentoring in Higher Education and the Formation of the Student's Professional Path

The paper focuses on the form of mentoring in higher education that is present between the mentor and the mentee, especially during the development of the final thesis. This form of cooperation, experience and feelings was analysed through interpretive research, which in Slovenia has not yet been carried out on the basis of an example. The research was conducted throughout the academic year 2019/2020 as part of an INOVUP project. Based on the study of the literature, the focus and focused interviews, it was determined that when choosing a mentor, the most important factors for the students are the mentor's research area, their responsiveness and compatibility between the mentor and the mentee. The views of the mentees showed that the mentors contribute to their professional development, however, the role of the faculty in the professional development of the student is still stronger.

Keywords: mentor, mentee, professional development, interpretive research, qualitative research

The Work of Universities' Career Centres in Europe

Nina Krmac

University of Primorska, Faculty of Education

nina.krmac@pef.upr.si

In Europe the concept of career centres in higher education differs between countries. The differences can be seen particularly in a diverse distribution of areas of work among employees, in the employment of different profiles and in the services they offer to students. Based on an empirical qualitative study, we researched these differences in three selected countries and among public and private universities. The analysis we carried out shows that the most employable people in career centres are those with degrees in Psychology or Economics. According to some career counsellors, the key factor for successful operation of career centres is cooperation with employers, the ability to engage partners and an online platform. Career centres also face some challenges, particularly a lack of interest among students, excessive activities offered to students and staff shortages.

Keywords: career centre, Europe, higher education, career counsellors, career

Introduction

As time passes, career centres are becoming an increasingly important asset for every university. They have been established in universities (Žnidaršič Žagar 2015; Basham 2011) mainly with the goal to help students in their career path and in the development of their potential, and particularly to increase the employability of graduates (European Ministers of Education 1999; The UK HE Europe Unit n. d.; European Ministers in Charge of Higher Education 2012) and their personal and professional development in order to meet Europe's needs (European Ministers in Charge of Higher Education 2012). The importance of career centres has increased due to the high unemployment rate that many European countries have been facing in recent years. In 2014, the average unemployment rate in the European union was 9.9%, whereas in March 2019, it dropped to 6.4% (Eurostat 2016; Eurostat n. d.b). Among young people aged up to 34 who completed tertiary education, the unemployment rate was even higher. Since 2007, the highest unemployment rate in Europe since 2007 was registered in 2012 – 19.8% (Eurostat n. d.a). Even today the labour market is still facing some problems (Podmenik 2012; 2017), although

the unemployment rate among young people has improved (in January 2019 it was 14.9%) (Statista n. d.).

The work of career centres has been improving and expanding year after year. However, cooperation with students is still not as strong as it could be. This is reflected in their lack of information and interest. An analysis of the studies carried out so far (Crişan, Pavelea, and Ghimbuluţ 2015; Basham 2011) shows that career counsellors at the career centre should provide students with more information about study programmes and about the faculty's work, as well as more practical content about career guidance, such as workplace visits. The importance of presenting examples of good practice is also underlined in the report *21st Century Recruiting and Placement Strategies* (Hanover Research 2014), which includes an illustration of the strategies and the work of nine career centres, in which they conclude that it is crucial to develop a model or strategy for the comprehensive development of students, both personal and professional, and emphasise that the use of information technology represents a major advantage and improves the work of career centres.

In light of these facts, we wanted to research the work of career centres in Europe (as the above-mentioned report included only American career centres and the differences in their operation), in order to gain as many examples of good practice as possible, which could also be used by other career centres. We have therefore focused on work distribution among career centres and on the opinions of career counsellors about the work of their career centres. The key goal of the paper is to illustrate examples of good practice of career counsellors (the use of different approaches, the range and distribution of work tasks) in their working environment.

In this paper we want to determine the criteria that contribute to the development of areas of work within career centres and identify the opinions of career counsellors about the operation of their career centre. The article is intended primarily for career counsellors in order to present examples of good practice and, consequently, can help career centres to increase interest among students.

The Differences in the Work of Career Centres within the EU

In 2000, Europe experienced a turning point in the development of career guidance. It became publicly known that career guidance is an important activity that contributes to the development of the workforce and to the competitiveness of the global economy (Niklanovič 2012). In 2004, experts still believed that in the EU, many students who were enrolled in tertiary education had access to few, if any, services related to career guidance. They also be-

lieved that professionals who worked in this field were not qualified enough. The services career centres offer to students are too focused on personal development and on the choice of university study programme (OECD 2004).

The two Council resolutions on career guidance from 2004 (Council of the European Union 2004) and 2008 (Council of the European Union 2008) thus contributed greatly to the strengthening of this field. The resolution from 2004 confirmed the term 'career guidance' and its definition. The resolution mainly calls for the strengthening of systems and policies.

The EU identified the need to improve this field, therefore in 2007, it established the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (Vourinen and Watts 2010). The network aims at developing common policies in all member states. The network was also created thanks to European funding. On the national and regional level many ministries cooperate in the development of guidelines. There are, however, differences in the way single EU member states develop their guidelines and define professional competences for this field (Yoon et al. 2017).

In 2008, the Council of the European Union adopted the second resolution on career guidance, which further strengthened the work and the importance of career guidance in Europe. This resolution mainly encouraged the promotion of lifelong learning of career guidance skills and the quality assurance of career guidance services. Both resolutions pointed out and emphasised the importance of the development of counselling, with the aim to develop lifelong learning and career counselling offices in different institutions, such as schools, universities, the employment service, companies, etc., while stressing that these services should be available for all Europeans (Council of the European Union 2004; 2008).

The resolutions generated major interest among EU member states and the field began to develop with the help of financial contributions of the European Social Fund (Niklanovič 2012). The fund mostly finances projects aimed at lowering inactivity among youth and long-term unemployed, and at improving training opportunities. The fund also invests in education and in lifelong learning and promotes social inclusion (Prospects n. d.).

The current state of affairs shows that since 2004, the development of career centres has greatly improved. Most students are offered career guidance services during their studies (Dey and Cruzvergara 2014; Watts 2018). Professionals (career counsellors) participated in different trainings aimed at improving and gaining additional knowledge (Dey and Cruzvergara 2014; CEDEFOP 2009; Recreate 2014). However, among EU countries there are major differences in the perception of career guidance and in the provision or offer of related services to students (Vuorinen and Kettunen 2017). The Recre-

ate project (2014), which aimed at determining differences in the operation and structure of career centres in nine European countries, also confirmed these major differences.

Ertelt and Kraatz (2011) also pointed out clear differences between career centres, but more in relation to the question whether all services are carried out by the centre itself or whether the centre cooperates with external offices that are specialised only in a certain field.

The differences in the concept of the centre's operation also lead to the employment of staff with different qualifications. Certain career centres employ mainly psychologists, others people with degrees in education studies and still others labour market administrators. Due to this, different models of career centres have developed in the EU, such as the educational, psychological and hybrid model. The hybrid model is a combination of the educational and psychological model. The model defines what profiles will be employed and in what way career guidance content will be transferred to students (Vuorinen and Kettunen 2017). Regarding the qualification of the staff, Dey and Cruzvergara (2014) point out that the formal education of career counsellors is not as important as the amount of informal training they receive. The report of the Recreate project (2014) adds that within career centres there is plenty of room for additional improvement, further training, implementing innovative approaches and providing online tools for career guidance and counselling.

In light of these observations, the research aims at finding out how the differences between career centres with different development and different operation methods manifest according to career counsellors, and how and in which aspects career centres can be improved.

The Study

The aim of the study was to present the characteristics of the operation and distribution of work areas in university career centres in relation to the type of university and the country in which the career counsellor is employed, in order to provide examples of good practice that career counsellors can implement in their career centres. The study is an upgrade of a previous extensive study which was carried out as part of a doctoral dissertation (Krmac 2016).

Research Goals

1. To analyse the criteria that contribute to the development of work areas within career centres.
2. To identify the opinions of career counsellors about what they consider

to be important in relation to the strengths and improvements of their career centre.

Participants

The research was carried out on career counsellors (the names below are invented to ensure anonymisation) who come from three different countries and work in five career centres within public or private universities.

- Maja is the head of a university career centre in Slovenia (public university). She has been working there since the opening of the centre in 2010. She has two university degrees: one in Traffic Technology and one in Management. She passed the pedagogical-andragogical exams.
- Katrin works at a university career centre in Austria (public university). She is the director of the centre, which was opened in 1983 and is Austria's first career centre. She has been working there for 17 years. She has a double degree in Economics and Education studies. She also has a master's degree.
- Luana is the head of a university career centre in Portugal (public university). She has been working there for 4 and a half years. Her career centre was opened in 2004. She has a degree in Organisation Technology. She has a master's degree in Clinical Psychology.
- Hans is the head of a university career centre in Austria (private university). He has been working there since the opening of the centre in 2010. He has a degree in Tourism Management. He has a master's degree in Intercultural Competences.
- Carolina is the head of a university career centre in Portugal (Catholic university). She has been working there since the opening of the centre in 1996. She has a degree in English and French.

Data Collection Procedure

The data was collected through semi-structured interviews. We contacted career counsellors who work in university career centres via email and asked to visit their university, where we also conducted the interview. We visited the career centres; therefore the analysis also includes data which was collected through observation by writing notes.

Data Analysis

Based on the research goals, we carried out coding, where we determined coding units and selected and defined relevant terms from which cate-

gories were derived. The coding results were presented in a thematic scheme (Creswell 2007). We analysed the acquired data with descriptive analysis.

The Development of Areas of Work in Career Centres

From the analysis of the material we determined 4 factors: (a) The profile of employees, (b) Work tasks, (c) Cooperation with employees and employers, and (d) Staff training, which career counsellors consider to be important in relation to the development of areas of work within career centres.

The Profile of Employees

Maja said that in Slovenia, career centres had the possibility to participate in a public call for applications for the co-funding of the development and activities of career centres in higher education. Their centre received European funding. The call for applications required applicants to have a university degree in social studies. The area of study was not determined, but it depended on the area of work the applicant would cover. Like Dey and Cruzvergara (2014), Maja also believes that informal training is very important. She considers this aspect when selecting career counsellors.

Due to a higher number of employees in the career centre where Katrin works, the distribution of posts is more structured. At their centre all the employees who work in the career counselling department are required to have a degree from the field of Economics. She added that it is preferred that employees graduated from their university, as they know how the faculty operates, and the professors and employees. If candidates do not have a degree in Economics, they also accept people with degrees in Psychology. They also employ psychologists in the areas of education, training and testing. Employees are required to have a university degree: this is only not mandatory in the marketing department.

Regarding the profile of career counsellors, Carolina did not mention any specific qualification requirements. She has a degree in English and French, which in terms of content is not related to the profile in question. She also pointed out that having a degree from the Alma Mater is an advantage.

Luana and Hans said that the most important feature of career counsellors is empathy. Luana added that a degree in Psychology is also an advantage, whereas Hans underlined the importance of knowing different companies and hotels from all over the world, as a career counsellor with these competences would contribute to their career centre the most. Carolina finds it important that the employed person is empathetic and that they enjoy finding and developing people's potential.

All career counsellors stressed the importance of having a university degree in social studies. Katrin also highlighted the importance of different competences of career counsellors, which differ based on the work tasks they carry out. Maja underlined the importance of having a university degree and said that the employee's competences and knowledge are based on their area of work. On the other hand, Luana and Hans pay more attention to the counsellor's personality and experience. The interviewees' answers also show us that the areas of knowledge of career counsellors depend on the university's study programmes.

Vuorinen and Kettunen (2017) mention that different models in the field of career counselling education have developed in the EU, such as the educational, psychological and hybrid model. The hybrid model is a combination of the educational and psychological model. As we can see from the participants of our study, different models are present among the career centres. The career centre where Maja is employed does not follow any of the models, but is more broad-minded and requires employees to have a university degree in social studies. Katrin's career centre follows a hybrid model, giving priority to the study of economics. Carolina and Hans also do not follow any of these models. Luana, on the other hand, follows a psychological model, although she emphasises primarily the personality traits of the candidate. As can be seen, the structure of employees varies considerably between career centres and also between countries. This confirms the findings of the Recreate project (2014), which showed large differences in the structure and operation of career centres. Obvious differences between career centres are also highlighted by Vuorinen and Kettunen (2017) and Ertelt and Kraatz (2011). Differences are also observed in the following chapters.

Work Tasks

Due to a high number of employees and a better work systematisation, Katrin's career centre is divided into several departments. They have fifteen full-time employees and five students who work part-time. They have a career counselling department, an education and testing department, an employment marketing department, a human resources and finance officer, an assistant director and two directors. Katrin is responsible for career counselling, whereas the other director is responsible for employment.

Maja said that she mostly covers event organisation and project management. Her colleague covers only career counselling. They organise larger events together. Other offices, such as the Admissions Office, also help them in event organisation.

Luana's career centre employs seven people, of which one covers only cooperation with employers. The other six work with students. Each person covers a study programme. As in Maja's case, all the employees contribute to the organisation of important events.

Carolina's career centre employs six people. Three of them cover only career counselling, while the other three cover the work of university clubs, the organisation of career events and cooperation with employers.

In Hans's centre the distribution of work tasks is very similar to the one in Maja's centre. His centre also employs only two people. They organise larger events together, whereas the other work tasks are separate. Interestingly, in Luana's centre only one person covers cooperation with employers. In Katrin's centre it is the opposite, as their main focus is cooperation with employers. In Carolina's centre half of the staff focuses on students, and the other half on employers.

We can see that there are many differences in the distribution of areas of work within career centres. Certain career centres perform all tasks together, some divide study programmes, and some perform specific work, mostly according to their acquired education. Even in the literature, we do not notice that models of how to distribute tasks among career counsellors stand out. The distribution of work itself strongly depends on the number of employees and their education.

Cooperation with Employees and Employers

In Katrin's university the alumni association is not part of the career centre. Due to the high number of students, cooperation between university offices in Katrin's career centre is not common.

In Maja's case it is the opposite, as she underlines the importance of cooperation between employees. They mainly cooperate with the Admissions Office and the Office for International Cooperation, as well as with faculties and professors.

Hans's career centre cooperates with other offices as the university is small and has only about 400 students. Cooperation with all offices is important, as they assist students in a comprehensive way.

In Luana's and Carolina's centres they cooperate with other offices in event organisation and in the presentations of the centre. They mostly cooperate with professors, as they teach a course teach courses. which is related to the students' career paths. The alumni associations are not part of the career centre. They cooperate only when they coordinate event dates.

The cooperation between offices depends on the size of the university. In

large universities with large departments there is less cooperation and vice versa.

We also wanted to know how cooperation with employers works. Maja said that cooperation with employers is strongest during the organisation of career days. However, cooperation with employers is still not sufficiently developed. It is also not easy to convince employers to cooperate.

Katrin's career centre is not financed by the university. Cooperation with employers is therefore the main activity of the career centre. She told us that there are approximately 2000 companies registered on their online portal. They also cooperate with 130 organisations (which include several companies), who pay an annual fee of 820 €. The employers are very interested in cooperating, as they want to be the first ones to employ the best students.

Carolina's centre also often cooperates with employers. There are between 1000 and 2000 employers registered on their online portal. Students can access the portal for free. Twice a year they meet with the employers with whom they cooperate on a regular basis, in order to develop new plans and pay attention to their needs.

Luana's centre also cooperates with employers on a daily basis. Their cooperation takes place mostly via the online portal and through different career events. Students and employers can use these services for free.

In Hans's case cooperation with employers is also a key activity. They focus more on internships than on employment. They have more than 450 partners from all over the world who offer students internships and employment.

Based on the answers of career counsellors we can conclude that in larger career centres which have been operating for a longer period of time, cooperation with employers is more prominent and developed, which is not surprising. Larger centres in universities with a high number of students can offer more to employers.

Once again, we notice many differences in performance, and these are present mainly due to the source of funding, the number of employers and students and, last but not least, the areas of study programmes for which the career centre operates. It is definitely easier for students with an economics degree to connect with employers than, e. g., students with a degree in history, archaeology, etc. Ertelt and Kraatz (2011) also pointed out the question whether all services are carried out by the centre itself or whether the centre cooperates with external offices that are specialised only in a certain field. Based on our study, we found that career centres with fewer employees are characterised by connecting with external offices, especially when working with students with special needs.

Staff Training

In Katrin’s centre counsellors constantly participate in trainings. Some of them opt also for long-term education and training, for example one-year trainings. Katrin underlines that she prefers to attend payable trainings as they require less work from the counsellor in terms of producing reports.

Maja told us that she attends different panels, round tables and conferences. Through calls for applications they have the possibility to go on exchanges financed by the university, therefore they can visit career centres in other countries.

Luana said that they organise different meetings where they visit other career centres and exchange the knowledge they have gained through practice, discover examples of good practice and learn a lot. However, she thinks that there are not enough meetings.

Carolina also underlines the importance of training. She finds visits to similar working environments (in her case Catholic universities, for example in Spain or Austria) to be even more important than training.

Hans told us that currently he has been participating mainly in trainings related to alumni associations. European Alumni associations do not operate in the same way as in the USA, therefore it is important to gain as much knowledge and new ideas about this field as possible.

In figure 1 we provide a thematic network which includes the factors that career counsellors consider to be the most important for the development of areas of work within career centres.

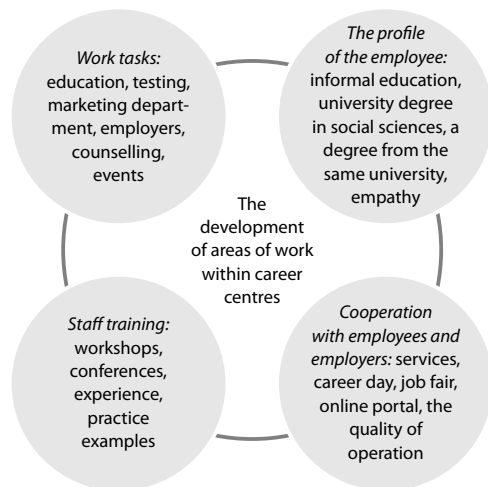


Figure 1
Thematic Network of Development Factors of Areas of Work within Career Centres

In 2004, experts still believed that in the EU many students who were enrolled in tertiary education had access to few services related to career guidance. They also believed that professionals who worked in this field were not sufficiently qualified. The services career centres offer to students are too focused on personal development and on the choice of the university study programme (OECD 2004). The current state of affairs shows that since 2004, the development of career centres has greatly improved. Most students are offered career guidance services during their studies (Dey and Cruzvergara 2014; Watts 2018). It is also evident from the participants in our study that in recent years there has been a desire to educate career counsellors. Also, Dey and Cruzvergara (2014), CEDEFOP (2009) and Recreate (2014) mentioned that career counsellors participated in different trainings aimed at improving and gaining additional knowledge.

The Opinions of Career Counsellors About the Operation of Their Career Centre

From the analysis of the material (interviews and observations) we determined 3 factors: (a) strengths, (b) weaknesses, and (c) challenges, which career counsellors consider to be important in relation to the strengths and improvements of their career centre.

Strengths

Luana thinks that a particularly important feature of her career centre is the employees' passion and love for their work. Students like to attend the centre's events and career counsellors find it important that students also recognise that for them good relationships and efficient communication come first.

Maja told us that all the activities they planned so far have been carried out successfully and that she feels positive about the future of the career centre. She underlines that the centre is in its beginnings; however, they have already reached many goals. One of the achievements of the career centre is that they have developed a competence portfolio sample.

Carolina thinks a strength of her career centre is the fact that there are not many students (approximately 1000), therefore they can adopt an individual approach for each student. They know most of the students by name, which contributes to a family-like environment. She also underlined the importance of the online platform which is most useful for the students.

In Katrin's centre they are aware of the fact that their centre is one of the best career centres in Europe, and their vision is to continue on this path

and improve themselves. She thinks one of their strongest assets is cooperation with employers. Usually students find their first employment within 2–3 months after obtaining their degree. From their perspective this is a good indicator of the successful operation of the centre.

Hans said their area of strength is the cooperation with students and companies. He thinks their strength lies in the fact that they always consider what employers are looking for and develop study programmes accordingly.

In light of these observations, we can conclude that between career centres the areas of strength differ to a certain extent. Luana, for example, said that their main area of strength is the relationship with students. Carolina also finds this aspect to be important. Katrin and Hans pay more attention to cooperation and networking with employers. Maja's career centre is still in its initial development and operation phase, therefore she believes its strength is the fact that they have already achieved many goals.

Weaknesses

Maja sees the low number of employees as a weakness. In each area of work there are segments which could be further developed and elaborated, however, two people alone cannot achieve this. She thinks they should particularly dedicate more time to the creation and functioning of an alumni association within the university.

We already mentioned that one of the areas of strength of Katrin's centre is the fact that it is financially independent. She sees this as an advantage, but on the other hand she thinks the centre's autonomy can also be a weakness. The fact that they have partners and employers who pay them annually represents a constant source of concern, as their salaries depend on it. She thinks the high number of services they provide is also a problem.

Like Maja, Luana also faces the problem of staff shortages, while the number of students has been increasing. She also thinks they do not use information technology sufficiently. Hanover Research (2014) emphasise that the use of information technology represents a major advantage and improves the work of career centres.

Carolina thinks the career centre could operate more efficiently if they cooperated with the university's alumni association.

Hans is satisfied with the work of the career centre and does not see any weaknesses. He only added that in the new academic year the university will offer a new study programme, therefore the centre will have to find new suitable partners who could offer employment or internships to students.

The last factor we want to analyse are improvements, where career coun-

sellors offered solutions for the above-mentioned weaknesses. As already mentioned in the theoretical part, an analysis of the studies carried out so far (Crişan, Pavelea, and Ghimbuluţ 2015; Basham 2011) shows that career counsellors should provide students with more information about study programmes and about the faculties' work, as well as more practical content about career guidance, such as workplace visits. Perhaps this could be one of the ways for those career centres that have a problem with collaboration with students to increase interest in career centre activities.

Challenges

Both Maja and Luana think a solution for an improved operation of the centre is to hire more people.

Maja thinks there is also potential for improvement in setting up an online platform, a feature the other centres already have, and which brings positive results.

Luana also wants to improve her centre in terms of international career counselling. She thinks that people who do not find employment in their own country will try to find it abroad.

Regarding improvements, Katrin only mentioned that they will divide the services they offer to students and employers into coherent categories, so that they will be clear and more easily accessible.

Carolina sees room for improvement in finding ways to measure the impact and success rate of the career counselling they offer to each student.

Hans sees potential for improvement in the establishment of an alumni association and in setting up a website where students could have access to all of the information about the career centre.

In figure 2 we provide a thematic network of the factors which were obtained through coding.

Conclusions

In the article we mentioned the *21st Century Recruiting and Placement Strategies* report (Hanover Research 2014), which presented the working methods of nine American career centres. Our interviewees also underlined the importance of comprehensive counselling for students. However, there was less emphasis on strategies and on the development of a counselling model that could be applied throughout the study process. Only Hans's career centre offers a personalised programme throughout the students' studies, however, his centre operates within a private university with a considerably lower number of students compared to the other interviewed career centres. It is



Figure 2
Thematic Network of Factors of Weakness and Improvement in the Interviewed Career Centres

therefore not surprising that their approach is much more personal and personalised. Carolina also mentioned the link to the study process, and at their faculty students of master’s programmes are offered three hours of career counselling per year. However, she said that the link with the study process is not sufficiently related and that three hours is not enough time for the transfer of all contents.

In general, the interviews we conducted confirmed that the most employable people in career centres are those who have a university degree in social sciences. Although career centres prefer to employ a person who is empathetic, outgoing and wants to help others, it emerged that the most employable profile is people with degrees in Psychology or in Economics. The interviewees also greatly value the employee’s experience, particularly experience from the study areas that the university offers. Another major advantage for counsellors is knowing people who work in companies or organisations who are potential employers of the students of their university.

Based on the opinions of the interviewees, we can conclude that the diversity and variety of the offer of career centres depends on the number of students and on how long they have been operating. We found that Katrin’s centre has the most diverse and varied offer, and that the students’ and employers’ level of interest is the highest.

There were major differences between the career centres in the profile of employees, work tasks and in the operation of the centre itself. Differences in performance are expected due to different numbers of employees. However, we found that even where there was a similar number of employees,

the mode of operation was not the same or even similar. As Hanover Research (2014) also notes, it is crucial to develop a model or strategy for the comprehensive development of students, both personal and professional, and emphasises that the use of information technology represents a major advantage and improves the work of career centres. It has been shown that the training of career counsellors has significantly improved the performance of career centres (Dey and Cruzvergara 2014; Watts 2018). This improvement was mainly due to participation in different trainings aimed at improving and gaining additional knowledge (Dey and Cruzvergara 2014; CEDEFOP 2009; Recreate 2014). The importance of and presence at the trainings was also confirmed by our participants in the discussion. This is why it would be necessary for these trainings to be organised even more often at the international level, as sharing the experience of career counsellors could reduce the differences in the operation of career centres. At the same time, we should not ignore the fact that the operation of career centres and the preparation of activities for students depend on the areas of study programmes at the faculty or university.

Conclusion

As for the importance of the centre's services, all counsellors believe that the online portal greatly contributed to the successful operation of the centre. Cooperation with employers and the search for partners are important factors that increase significantly the students' interest and their participation in the activities of the career centre.

The interviewed career counsellors show a high level of motivation for carrying out their work. The presented viewpoints offer all career centres an opportunity to update and redistribute their areas of work. Areas of strength and suggestions for improvement are the main factors that provide all other career centres with the most ideas for redeveloping their offer and areas of work.

References

- Basham, C. J. 2011. 'The Role of Career Education and Guidance for Students in Year 13 and Its Implications for Students' Career Decision Making.' Unitec Institute of Technology. <http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/1549/Christine%20Basham%20MEdL%26M.pdf?sequence=1>.
- CEDEFOP. 2009. *Professionalising Career Guidance: Practitioner Competences and Qualification Routes in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

- Council of the European Union. 2004. 'Draft Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout Life in Europe.' 9286/04 EDUC 109 SOC 234. May 18. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%209286%202004%20INIT/EN/pdf>.
- . 2008. 'Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies.' November 21. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf.
- Creswell, J. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crișan, C., A. Pavelea, and O. Ghimbuluț. 2015. 'Need Assessment on Students' Career Guidance.' *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 180:1022–1029.
- Dey, F., and Y. C. Cruzvergara. 2014. 'Evolution of Career Services in Higher Education.' <https://www.nacada.ksu.edu/Portals/o/Clearinghouse/advisingissues/documents/Dey%20Cruzvergara%202014.pdf>.
- Ertelt, B., and S. Kraatz. 2011. 'Introduction: Professionalisation of Career Guidance – Changes, Chances and Challenges.' In *Professionalisation of Career Guidance in Europe*, edited by S. Kraatz and B. Ertelt, 11–43. Tübingen: DGVT-Verlag.
- European Ministers in Charge of Higher Education. 2012. 'Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area: Bucharest Communiqué.' <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bucharest-Communique-20121.pdf>.
- European Ministers of Education. 1999. 'Bologna Declaration.' <http://www.upv.es/upl/Uo450829.pdf>.
- Eurostat. 2016. 'Euro Area Unemployment Rate at 10.4%.' February 2. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7149413/302022016APEN.pdf/545157bf-6284-498f-a984-e031a89719c9>.
- Eurostat. N. d. a 'Employment Rates of Recent Graduates.' https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates.
- . N. d. b 'Unemployment Rates, Seasonally Adjusted, March 2019 (%).' https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics.
- Hanover Research. 2014. *21st Century Recruiting and Placement Strategies*. Washington, DC: Hanover Research.
- Niklanovič, S. 2012. *Analiza sistemov zagotavljanja kakovosti storitev na področju vseživljenjske karijerne orientacije*. http://www.ess.gov.si/_files/4253/ANALIZA_ZAGOTAVLJANJA_KAKOVOSTI_oblikovana.pdf.
- OECD. 2014. *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD Publications.

- Podmenik, D. 2012. 'Diplomanti na prehodu iz izobraževanja v zaposlitev v času družbene krize.' PhD diss., Faculty of Applied Social Studies of Nova Gorica.
- . 2017. 'Anomija (slovenskega) univerzitetnega izobraževanja.' In *Spoprijem z razmerami in razmerji v Sloveniji*, edited by D. Komel in T. Zalaznik, 159–163. Ljubljana: Inštitut Nove revije, zavod za humanistiko.
- Prospects. N. d. 'European Social Fund.' <https://www.prospects.co.uk/What-We-Do/Employment-Skills/European-Social-Fund>.
- Recreate. 2014. *Report on Career Guidance and Counselling: A Prerequisite for Successful Employment*. http://recreate-project.eu/wp-content/uploads/2015/03/RECREATE_O1_Report_BEST_vfinal_260615.pdf.
- Statista. N. d. 'Youth Unemployment Rate in EU Member States as of January 2019 (seasonally adjusted)'. <https://www.statista.com/statistics/266228/youth-unemployment-rate-in-eu-countries/>.
- The UK HE Europe Unit. N. d. *Guide to The Bologna Process*. <http://www.unl.pt/data/qualidade/bolonha/guide-to-the-bologna-process.pdf>.
- Vuorinen, R., and J. Kettunen. 2017. 'The European Status for Career Service Provider Credentialing: Professionalism in European Union (EU) Guidance Policies.' https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/156343/chapter_6_the_european_status_for_career_service_provider_credentialing.pdf www.cedefop.europa.eu/files/5193_en.pdf.
- Vuorinen, R., and A. G. Watts. 2010. *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress; A Report on the Work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10*. B. k.: European Lifelong Guidance Policy Network. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37595/978-951-39-3995-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Watts, A. G. 2018. 'Career Guidance and Orientation.' In *Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice*, 239–274. Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Yoon, H., B. Hutchison, M. Maze, C. Pritchard, and A. Reiss. 2017. *International Practices of Career Services, Credentials, and Training*. Broken Arrow, OK: National Career Development Association.
- Žnidaršič Žagar, S. 2015. 'Karierni centri na univerzi – prostori neformalnega učjenja za študente.' *Andragoška spoznanja* 21 (1): 67–79.

Delo kariernih centrov evropskih univerz

Koncept delovanja kariernih centrov v visokem šolstvu se v evropskem prostoru med državami razlikuje. Razlike se kažejo predvsem v drugačni razporeditvi delovnih mest, zaposlovanju različnih profilov in storitev, ki jih nudijo študentom. V prispevku predstavljamo rezultate kvalitativne študije, v kateri smo raziskovali, kako se te razlike kažejo med tremi izbranimi državami ter javnimi

in zasebnimi univerzami. Opravljena analiza prikazuje, da so v kariernih centrih zaposljivi predvsem posamezniki, ki imajo zaključen študij s področja psihologije in ekonomije. K uspešnemu delovanju kariernega centra po mnenju kariernih svetovalcev najbolj pripomorejo sodelovanje z delodajalci, pridobivanje partnerjev in spletna platforma. Pomanjkljivosti se kažejo predvsem v nezanimanju študentov, preobširni ponudbi za študente in premajhnem kadru.

Keywords: karierni center, Evropa, razporeditev dela, karierni svetovalci, kariera

Odpiranje slovenskega visokošolskega izobraževanja: med teorijo in prakso

Viktorija Florjančič

Univerza na Primorskem, Fakulteta za management

viktorija.florjancic@fm-kp.si

V prispevku predstavimo pojem odprtega učenja/izobraževanja in predvsem mite, povezane z njim. Razumevanje odprtega izobraževanja je zelo različno – od tega, da je odprto izobraževanje sinonim za brezplačno in prosto dostopno izobraževanje, do izobraževanja, v katerega se je moč vključiti brez kakršnih koli zahtevanih predpogojev. O odprtem izobraževanju se je začelo govoriti s širitvijo množičnih odprtih spletnih tečajev ter s poudarjanjem dostopa do odprtih izobraževalnih virov, predvsem tistih, financiranih iz javnih sredstev. Odpiranje izobraževanja se je preko množičnih odprtih spletnih tečajev začelo v ZDA, sledila pa je evropska pobuda za odpiranje izobraževanja, ki ga podpira projekt OpenEdu. Rezultat projekta je okvir odprtega izobraževanja, ki naj bi bil v pomoč visokemu šolstvu. Pobudam za odpiranje izobraževanja preko projekta »Opening up Slovenija« sledimo tudi v Sloveniji. Prispevek zaključujemo s prikazom poskusov odpiranja slovenskega visokega šolstva in predstavitev rezultatov raziskave, ki je bila izvedena na Univerzi na Primorskem. Rezultati kažejo, da odpiranje v praksi le ni tako enostavno in da je do njega, vsaj na obravnavani univerzi, še veliko zadržkov.

Ključne besede: odprto izobraževanje, visoko šolstvo, Univerza na Primorskem

Uvod

Odprto izobraževanje ima v strokovni javnosti številne razlage: od izobraževanja brez pogojev za vključitev vanj do prostega in brezplačnega izobraževanja pa tudi odprtosti kot priložnosti za transparentnost izobraževanja (Cormier in Siemens 2010). Razvoj terminologije in različno razumevanje sta razvidna tudi iz poročila Skupnega raziskovalnega središča Evropske komisije (Joint Research Centre – JRC) (Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016). Razlike v pojmovanju odprtega izobraževanja so nas vzpodbudile k preučevanju terminoloških razlik ter pobud za odpiranje izobraževanja, kar bi lahko bila osnova za večjo odprtost slovenskega izobraževalnega prostora, predvsem visokega šolstva.

Revolucija visokošolskega izobraževanja se je začela s pojavom prvih množičnih odprtih spletnih tečajev (angl. *massive open online courses* – MOOCs) (Cormier in Siemens 2010) po letu 2008 v ZDA. Ugledni visokošolski organiza-

ciji Inštitut MIT in Univerza v Stanfordu sta vsebine svojih predmetov začela ponujati širši javnosti. Praksa odpiranja visokega šolstva v ZDA je predstavljala pritisk na države EU, kar je vidno tudi preko pobud in projektov, preko katerih naj bi se odpiralo visoko šolstvo v Evropi. Pobudam za odpiranje izobraževanja je sledila tudi Slovenija (leta 2015 s pobudo »Opening up Slovenija«),¹ čeprav smo v Sloveniji že pred tem beležili rešitve, ki so nakazovale odprti dostop do izobraževalnih vsebin (portal sio.si,² VideoLectures.net,³ Arnesov videoportal⁴ ipd).

Odpiranje visokega šolstva, kljub okviru odprtega izobraževanja, ki je nastal v centru JRC, le ne poteka tako enostavno in hitro, kot bi mogoče pričakovali. Na odpiranje izobraževanja nedvomno vpliva različna (cenovna) dostopnost izobraževanja. V večini držav EU je na javnih univerzah študij brezplačen oziroma stroški šolnin za študenta ne predstavljajo tolikšnega finančnega bremena kot ga, npr., predstavljajo v državah anglosaškega visokošolskega izobraževalnega prostora. Različen je tudi pogled na odpiranje izobraževanja. Če nekatere tuje univerze (in podjetja)⁵ stremijo k odpiranju izobraževalnih vsebin širši javnosti, so slovenske univerze (in podjetja) do tega veliko bolj zadržane.

V prispevku najprej predstavimo različne poglede na odprto izobraževanje ter evropske pobude na tem področju. Podrobna predstavitev evropskega okvira odprtega visokošolskega izobraževanja in predstavitev primerov dobrih praks bo bralcu v pomoč pri razumevanju tematike.

V empiričnem delu prispevka prikazujemo rezultate intervjujev, ki smo jih opravili s predstavniki članic Univerze na Primorskem (UP), odgovornih za področje študijskih zadev (prodekani za študijsko/izobraževalno dejavnost), in predstavniki članic za področje kakovosti. Odločitev za kvalitativno raziskavo z odgovornimi osebami na UP smo sprejeli, ker je podpora vodstvenih struktur ključna pri uvajanju sprememb v organizacije, posebej ko gre za informatizacijo temeljnih procesov (Laudon in Laudon 2018) – v primeru visokega šolstva za informatizacijo pedagoškega procesa. Rezultati raziskave dodatno podkrepijo prej omenjeno tezo o zadržanosti slovenskih univerz do odpiranja izobraževanja.

¹ <https://www.ouslovenia.si/>.

² <https://sio.si/>.

³ <https://videlectures.net/>.

⁴ <https://video.arnes.si/>.

⁵ <https://www.coursera.org/about/partners>.

Odrpno izobraževanje

Pojem odprto izobraževanje se pogosto povezuje s t. i. odprtimi univerzami, kakršna je npr. britanska Odprta univerza (The Open University),⁶ znana predvsem po študiju na daljavo, ter s prostodostopnimi učnimi viri, ki jih na spletu ne manjka. Bates (2005, 4–6) primerja odprto učenje (angl. *open learning*), izobraževanje na daljavo (angl. *distance education*) in prilagodljivo učenje (angl. *flexible learning*), kar se v strokovni javnosti pogosto zamenjuje ali celo enači. Tako Bates (2005, 5) v odprtem učenju vidi priložnost za odpravljanje ovir za učenje, zaradi česar odprto učenje/izobraževanje predstavlja cilj organizacije, ne pa načina izvedbe izobraževanja (učenja), kot ga npr. predstavlja izobraževanje na daljavo. Za vključitev v odprto učenje se ne zahteva izpolnjevanja določenih pogojev (npr. dosežena predizobrazba), kot je to značilno za vsa klasična formalna izobraževanja (Bates 2005, 5). Odprti dostop možnosti za vključitev v izobraževanje odpira tudi osebam, ki jim je to običajno onemogočeno ali oteženo. V izobraževanje se tako lahko vključijo osebe z različnimi primanjkljaji, ki jih je danes moč odpraviti z uporabo različnih tehnologij (izvedba na daljavo za gibalno ovirane osebe ali za zaposlene osebe in/ali osebe z majhnimi otroki, osebe, ki živijo v oddaljenih krajih, ipd., zvočni zapisi pisanih besedil, zvočno posredovanje vsebin spletnih strani, prilagajanje velikosti in barve besedila zaslonu itn.). Odprto učenje tako omogoča prilagoditev učenja posamezniku. Izvedba na daljavo (študij na daljavo, spletni študij) ne omogoča vedno odprtega dostopa. Posamezne univerze zahtevajo izpolnjevanje določenih predpogojev. Kot primer Bates (2005, 6) navaja Univerzo Britanske Kolumbije (University of British Columbia – UBC), pri kateri je za vključitev v študij na daljavo potrebno izpolnjevati zahtevne vstopne pogoje. Po drugi strani pa »odprto« ne pomeni vedno, da je izobraževanje brezplačno, saj npr. britanska Odprta univerza, ki študij na daljavo izvaja že od leta 1971, omogoča vključitev študentov od kjer koli in kadar koli, brez izpolnjevanja formalnih pogojev za vključitev, vendar ob plačilu šolnine.

Konzorcij odprtega izobraževanja⁷ (angl. The Open Education Consortium – OEC) kot neprofitno združenje odprtih izobraževalnih organizacij pod pojmom odprto izobraževanje združuje vire, orodja in prakse, ki olajšajo dostop do izobraževanja in novih znanj. V odprtosti ne vidijo le dostopnosti, temveč tudi sodelovanje, izmenjavo in grajenje znanja. Sodobne tehnologije vse to podpirajo in omogočajo bolj kot katere druge tehnologije do sedaj. OEC opozarja, da je bilo do sedaj znanje (tudi izobraževalni viri) onemogočeno in

⁶ <http://www.openuniversity.edu/>.

⁷ <https://www.oecconsortium.org/about-oec/>.

dosegljivo le izbranim, sedaj pa imajo do znanja (in virov) dostop tudi širše množice. Dostopnost do znanja se je s širitvijo množičnih spletnih tečajev po letu 2008 povečala, zaradi česar se pojavnost množičnih spletnih tečajev pogosto povezuje in/ali zamenjuje s pojmom odprto izobraževanje. Opredelitev odprtega izobraževanja s strani Evropske komisije (Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016) presega množične spletne tečaje kakor tudi same odprte izobraževalne vire (angl. *open educational resources* – OER), ki so prosto dostopni prek spleta.

Širitev in uspešnost ameriških množičnih spletnih tečajev sta Evropsko komisijo septembra 2013 vzpodbudili k oblikovanju pobude »Odpiranje izobraževanja« (angl. »Opening up Education«). Pobuda deluje na treh področjih (European Commission 2013):

- ustvarjanje priložnosti za inovativnost institucij, učiteljev in učečih se,
- širjenje uporabe odprtih izobraževalnih virov, pri čemer poudarjajo, da morajo biti viri, ki so bili ustvarjeni s pomočjo javnih sredstev, prosto dostopni širši javnosti,
- izboljšanje informacijsko-komunikacijske infrastrukture in povezljivost šol.

V pobudi Evropske komisije (European Commission 2013) je poudarjeno, da odpiranje izobraževanja ni le priporočilo, temveč je izobraževanje potrebno odpreti. Takratna evropska komisarka za izobraževanje, kulturo, večjezičnost in mladino, Androulla Vassiliou, je poudarila, da odpiranje izobraževanja spreminja pogled na nove metode učenja, ki pri učečih se razvijajo ustvarjalnost, inovativnost, podjetnost ter tako izboljšujejo njihove zaposlitvene možnosti. Razvoj spretnosti in znanj za rast, zaposljivost in sodelovanje v družbi znanja je del evropske strategije *Evropa 2020* (Evropska komisija 2010). Center JRC je med letoma 2016 in 2017 raziskoval na področjih (EU Science Hub b. l.b):

- razvoja spretnosti in kompetenc 21. stoletja (projekti: DigComp,⁸ DigCompConsumer,⁹ EntreComp¹⁰ in CompuThink¹¹),
- inoviranja in posodabljanja izobraževanja ter usposabljanja, kjer preko

⁸ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.

⁹ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompconsumers>.

¹⁰ <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>.

¹¹ <https://ec.europa.eu/jrc/en/computational-thinking>.

projektov (DigCompOrg,¹² DigCompEdu,¹³ DigEduPol¹⁴) gradijo digitalne kompetence organizacij, učiteljev in snovalcev politik ter raziskujejo učno analitiko (projekt Learning Analytics¹⁵),

- odprtega izobraževanja, ki odpira možnosti za inovativno in učinkovitejše izobraževanje, predvsem pa priložnosti za vseživljenjsko izobraževanje.

Na osnovi projektov centra JRC je odprto izobraževanje (»UN UNESCO OER Recommendations« b.l.) izobraževanje tisto, ki:

- ustvarja priložnosti za učenje, ne glede na način vključenosti v izobraževanje,
- povezuje neformalno in formalno učenje,
- presega množične spletne tečaje in odprte učne vire,
- spreminja miselno naravnost k odprtim praksam in odprtemu vedenju,
- s pristopi od spodaj gor ali od zgoraj dol spreminja prakso in politiko.

Odprto izobraževanje tako vključuje formalno in neformalno izobraževanje, ki za odpravo ovir uporablja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) ter izobraževanje naredi dostopnejše (Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016). Z vključevanjem IKT v visoko šolstvo postaja odprto izobraževanje pomembno tudi za klasične, ne samo za odprte in virtualne univerze. Odprto izobraževanje je vključeno v agende evropskih politik iz vsaj naslednjih razlogov (Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016):

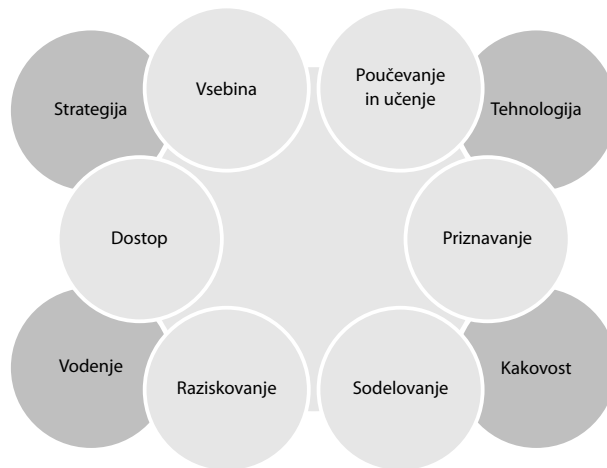
- odpravlja ovire (geografske, časovne, stroškovne, neizpolnjevanje pogojev) za vključitev v izobraževanje – z odprtim izobraževanjem učeči pridobijo možnosti za pridobivanje ali nadgradnjo znanj;
- odpira možnosti za modernizacijo visokega šolstva, saj se odprto izobraževanje povezuje z digitalnimi tehnologijami;
- odpira možnosti za povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja.

¹² <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>.

¹³ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.

¹⁴ <https://ec.europa.eu/jrc/en/digital-education-policies>.

¹⁵ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/research-evidence-use-learning-analytics-implications-education-policy>.



Slika 1 Okvir odprtega izobraževanja (prirejeno po Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016)

Okvir odprtega izobraževanja

Pobudo za odpiranje izobraževanja v EU je JRC podprl s projektom OpenEdu (Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016), katerega rezultat je t. i. okvir odprtega izobraževanja, ki institucijam in politikam pomaga pri snovanju strategij odpiranja izobraževanja ter naj bi deloval kot vzpodbuda za vključevanje IKT v izobraževanje in za uvajanje inovativnih metod učenja in poučevanja. Okvir odprtega izobraževanja naj bi tako prispeval k uresničevanju programa za nova znanja in spretnosti za Evropo, s čemer se izboljšuje uporaba digitalnih tehnologij za poučevanje in učenje, kar je ena od prednostnih nalog akcijskega načrta za digitalno izobraževanje (EU Scinece Hub b. l.a).

Okvir odprtega izobraževanja (Inamorato dos Santos, Punie in Castaño-Muñoz 2016) sestavlja deset kategorij, razdeljenih na šest temeljnih in štiri povezovalne (slika 1):

- temeljne kategorije – dostop, vsebina, poučevanje in učenje, priznavanje, sodelovanje in raziskovanje (odprta znanost, odprti podatki), ki opredeljujejo, KAJ se odpira;
- povezovalne (transverzalne) kategorije pa vključujejo tehnologijo, strategije, vodenje in kakovost ter opredeljujejo, KAKO se organizacija odpira.

Okvir OpenEdu naj bi bil univerzitetnemu managementu in odločevalcem

v pomoč pri pripravi izobraževalnih strategij, hkrati pa naj bi pomagal pri kritičnem razmisleku o tem, kaj je odprto izobraževanje in zakaj je pomembno. Nadalje naj bi visokošolske organizacije razmislile o tem, kakšne koristi prinaša odprto izobraževanje organizaciji, študentom, regiji, državi in Evropi v celoti. Organizacije morajo razmisliti tudi o tem, ali bi bilo bolje napisati ločeno strategijo odprtega izobraževanja ali pa posamezne dele okvira odprtega izobraževanja vključiti v obstoječo institucionalno strategijo in univerzo tako narediti odprtejšo.

Odprto izobraževanje v visokem šolstvu

Odprto izobraževanje presega množične odprte spletne tečaje kakor tudi odprte učne vire, ena od njegovih značilnosti pa je (slika 1) dostop do izobraževanja. Dejstvo je, da je dostopnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, kot tudi v drugih državah EU, večja, kot je v anglosaškem visokošolskem prostoru. Študentje številnih držav (npr. Švedske, Finske, Danske, Avstrije, Nemčije, Slovenije, Poljske, Češke)¹⁶ študirajo brezplačno. Pod istimi pogoji študirajo tudi študentje, ki v te države prihajajo iz držav EU. Zato ne preseneča, da se slovenski visokošolski zavodi počasneje odzivajo na pobudo za odpiranje izobraževanja, saj je študij v Sloveniji študentom dostopen brezplačno. Na tem mestu sicer ne bi omenjali anomalije slovenskega visokega šolstva, kjer zaposleni študentje na drugi bolonjski stopnji študirajo kot študentje rednega študija,¹⁷ tj. brezplačno.

Čeprav je študij v posameznih državah EU brezplačen, pa so zanimive prakse, vključene v projekt OpenCases (Souto-Otero idr. 2016). Izpostavljamo predvsem dva zanimiva primera. Najprej nemško virtualno bavarsko univerzo (angl. Virtual University of Bavaria – VHB),¹⁸ v okviru katere 31 bavarskih visokih šol in univerz preko spletne platforme ponuja predmete tako za študente partnerskih univerz (t. i. CLASSIC vhb) kot tudi za širšo javnost (t. i. OPEN vhb).¹⁹ Večina predmetov je v nemščini, ponujajo pa tudi predmete v angleščini. Predmeti, ki se ponujajo preko platforme CLASSIC vhb, so kreditno ovrednoteni in študentje lahko po dogovoru s svojo organizacijo zprosijo za njihovo priznanje v okviru svojega študijskega programa.

¹⁶ <https://www.mastersportal.com/articles/405/tuition-fees-at-universities-in-europe-in-2020-overview-and-comparison.html>.

¹⁷ Redni študent naj bi, po merilih ECTS, v enem študijskem letu opravil delo v obsegu od 1.500 do 1.800 delovnih ur, kar je za (polno) zaposlenega študenta ob rednem 40-urnem delovniku vse prej kot izvedljivo.

¹⁸ <https://www.vhb.org/ueber-uns/>.

¹⁹ <https://www.vhb.org/studierende/>.

Drugi primer pa je pobuda OpenupEd,²⁰ ki predstavlja neprofitno partnerstvo ponudnikov množičnih spletnih tečajev v EU. Ob podpori Evropske komisije je OpenupEd ustanovilo Evropsko združenje univerz za študij na daljavo (European Association of Distance Teaching Universities – EADTU). Danes OpenupEd podpirajo tudi univerze izven EU. S pobudo so želeli podpreti prizadevanja po odpiranju visokega šolstva v Evropi. Partnerice naj bi ponujale na učečega se osredinjene in odprte tečaje, kar bi omogočalo neodvisno in samostojno učenje, medijsko podprto interakcijo, priznavanje, raznolikost in usmerjenost v kakovost (OpenupEd). S pomočjo množičnih odprtih spletnih tečajev v različnih jezikih naj bi bilo visokošolsko znanje prosto dostopno širši javnosti, od kjer koli in kadar koli, s čemer se podpira pobuda za odpiranje izobraževanja v EU.

Kot že omenjeno, je pobudi Evropske komisije za odpiranje izobraževanja leta 2013, dve leti kasneje, sledila tudi Slovenija s pobudo »Opening up Slovenia«.²¹ Pobudo, v katero so vključeni številni slovenski zavodi, od vrtcev do univerze, in je nastala »od spodaj gor«, je že leta 2014 podprl tudi UNESCO.²² V sodelovanju z UNESCO-vo katedro o odprtih tehnologijah za odprtodostopne izobraževalne vire in odprto učenje, ki deluje na Inštitutu Jožef Štefan v Ljubljani, je na Univerzi v Novi Gorici nastal magistrski študijski program Nacrtovanje in vodenje odprtega izobraževanja.²³ Študijski program je vpisna mesta prvič razpisal za študijsko leto 2020/2021.

V Sloveniji imamo nekaj zanimivih rešitev na področju odprtega izobraževanja oziroma prostega dostopa do znanja, ki nastaja v visokošolskem izobraževalnem in raziskovalnem prostoru. Tako Inštitut Jožef Stefan razvija in skrbi tudi za portal VideoLectures.net,²⁴ na katerem se zbirajo videoposnetki predavanj in dogodkov v slovenskem ter angleškem jeziku. Februarja 2020 je bilo na portalu objavljenih 26.297 posnetkov, od tega 22.707 predavanj. Posnetki so razvrščeni v 26 kategorij, med katerimi računalništvo vsebuje 14.416 videoposnetkov, družboslovje, kot druga najštevilčnejša kategorija, pa 2.870. Na tretjem mestu so videoposnetki s področja poslovnih ved (1.262), medtem ko je v ostalih kategorijah po nekaj 100 videoposnetkov. Čeprav portal vsebuje iskalnik po videoposnetkih, je njegova preglednost slaba in tehnološko zastarela, težave pa povzroča še AdobeFlash Player.

²⁰ <https://www.openuped.eu/>.

²¹ <https://www.ouslovenia.si/>.

²² <https://www.rtvsl.si/slovenija/kako-bo-potekalo-izobrazevanje-21-stoletja-pot-bo-pokazala-slovenija/421678>.

²³ <http://www.ung.si/sl/studij/poslovno-tehniska-fakulteta/studij/2NVOI/>.

²⁴ <http://videlectures.net/>.

Prostodostopne izobraževalne videovsebine, ki sicer niso vezane le na visoko šolstvo, je moč poiskati tudi na Arnesovem videoportalu.²⁵ Na tem portalu najdemo predvsem slovenske videoposnetke, razvrščene v osem glavnih kategorij in številne podkategorije. Na njem ni števca naloženih videoposnetkov. Portal omogoča iskanje po ključni besedi, znotraj kategorije pa lahko iščemo tudi po naslovu, opisu, avtorju, datumu objave itn. Kljub temu je (ne)preglednost in uporabnost podobna portalu VideoLectures.net. Je pa Arnesov videoportal na začetku leta 2021 doživel prenovu (ver. 2.0.5) in veliko izboljšav. V času epidemije covid-19 so številni slovenski visokošolski zavodi objavljali posnetke videopredavanj študentom pa tudi posnetke različnih delavnic za usposabljanje visokošolskih učiteljev.

Zanimiv primer odpiranja douniverzitetnega izobraževanja v Sloveniji je razviden preko e-učbenikov,²⁶ ki so bili razviti v okviru projekta »e-šolska torba«.²⁷ V okviru projekta je bilo razvitih 64 interaktivnih prostodostopnih e-učbenikov. Pristop bi bil zanimiv tudi za področje visokega šolstva, saj bi se širši javnosti lahko odprle številne visokošolske učne vsebine.

Če pogledamo okvir odprtega izobraževanja (slika 1 na str. 268), vidimo, da se visokošolski zavodi lahko odpirajo na različne načine in cilji odpiranja izobraževanja uresničujejo po različnih poteh:

- Odpiranje v smeri *dostopa* pomeni odpravljanje ekonomskih, tehnoloških in institucionalnih ovir za vključitev v izobraževanje. Praksa slovenskega visokošolskega izobraževanja omogoča, da se posamezniki lahko vključijo tudi v posamezne predmete ali dele študijskega programa. Številni visokošolski zavodi vsem, ki so zamudili rok za redni vpis, omogočajo, da na visokošolskem zavodu opravljajo posamezne študijske obveznosti (predmete) kot občani. Občani morajo sicer izpolnjevati pogoje za vpis v študijski program. Za širšo javnost so odprta tudi številna predavanja, ki se izvajajo v okviru študijskih programov.
- Odpiranje v smeri *vsebin* pomeni, da visokošolski zavod za širšo javnost, brez zaračunavanja nadomestil za uporabo, odpre študijske vire (OER) in rezultate raziskav. Pri tem gre lahko za dostop do knjig, skript, videopredavanj, podatkov, raziskovalnih poročil ipd.
- S pomočjo tehnologije (npr. odprti spletni tečaji, videoposnetki predavanj in drugih oblik dela s študenti) lahko visokošolski zavod odpre

²⁵ <https://video.arnes.si/>.

²⁶ <https://eucbeniki.sio.si/>.

²⁷ <https://projekt.sio.si/e-solska-torba/>.

svoj način izvajanja pedagoškega procesa (*poučevanje in učenje*) in ga deli s širšo javnostjo. Način izvajanja pedagoškega procesa se tako širi, postane viden in transparenten. S tem ko visokošolski zavod ponuja številne odprte učne vire, imajo študentje možnost, da sami načrtujejo svojo učno pot.

- *Priznavanje*, kot ena izmed kategorij odprtega izobraževanja, vključuje priznavanje izidov formalnega izobraževanja (npr. opravljene študijske obveznosti na drugih študijskih programih in/ali na drugih visokošolskih zavodih) ter tudi priznavanje izidov neformalnega izobraževanja in usposabljanja. Izidi se lahko izkazujejo z različnimi potrdili o opravljenih obveznostih. Slovenski visokošolski zavodi priznavanje urejajo v svojih internih aktih.
- *Sodelovanjem* in z izmenjavo dobrih praks ter učnih virov se izboljšuje pedagoški proces, odpravljajo pa se tudi ovire za pridobivanje znanja.
- Visokošolski zavodi se lahko odpirajo tudi na področju *raziskovanja*, kjer se odpravljajo ovire za dostop do podatkov in raziskovalnih rezultatov.

Odpiranje izobraževanja visokošolski zavod opredeli v *strategiji* odprtega pristopa. V njej zavod opredeli vrednote, prizadevanja, priložnosti in načine odpiranja, vse to pa mora biti vključeno v vizijo visokošolskega zavoda. Na osnovi strategije zavod pripravi akcijski načrt izvedbe strategije, ki vključuje konceptualni in finančni vidik odpiranja izobraževanja. Odpiranje izobraževanja, predvsem pa odpravljanje ovir za dostop, sodelovanje in izmenjavo dobrih praks ter učnih virov, omogoča *tehnologija*. Številna spletna učna okolja in prostodostopni učni viri omogočajo dostop do znanja, izmenjevanje in grajenje znanja ter sodelovanje posameznikov od kjer koli in kadar koli.

Kakovost odprtega izobraževanja (slika 1 na str. 268) je odvisna od okolja in pogojev, pod katerimi se izobraževanje odpira ter vključuje v obstoječi sistem kakovosti visokošolskega zavoda. Odpiranje izobraževanja zahteva ustrezno *vodenje*, ki presega samo pripravo in uresničevanje strategije, saj skrbi za trajnostno in transparentno delovanje, podpira odpiranje izobraževanja na različnih ravneh, motivacijo posameznikov, organizacijo dejavnosti, sodelovanje in koordinacijo vseh deležnikov.

Odperto izobraževanje na Univerzi na Primorskem

Na Univerzi na Primorskem (UP) je od maja 2017 do septembra 2020 potekal projekt uvajanja IKT v visoko šolstvo z imenom »Inovativno s tehnologijo do

znanja« (InoTeZ).²⁸ V okviru projekta InoTeZ je projektna skupina s pomočjo intervjujev s predstavniki članic UP, zadolženimi za izobraževalno oziroma študijsko dejavnost (prodekani), ter s predstavniki članic za področje kakovosti opravila raziskavo. Tako kot je uspešnost projektov uvajanja IKT v poslovanje podjetij odvisna od podpore vodstva podjetja, so tudi projekti informatizacije izobraževalnih zavodov odvisni od naklonjenosti in podpore odgovornih na področju izobraževalne (študijske) dejavnosti in kakovosti. Rezultate raziskave, opravljene v okviru projekta InoTeZ, smo po zaključku projekta prenesli in povezali s cilji projekta »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu« (INOVUP)²⁹ ter jih tako umestili v kontekst odpiranja visokošolskega izobraževanja. Odpiranje izobraževanje namreč podpira vseživljenjsko učenje, spodbuja pa tudi ustvarjalnost in inovativnost, kar so samo nekateri cilji strateškega okvira za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju.

Razgovor s predstavniki članic je potekal januarja 2018 v dveh ločenih skupinah. Najprej smo skupinski intervju izvedli s prodekani, odgovornimi za študijsko dejavnost. Intervju smo izvedli v okviru seje Komisije za študijske zadeve na UP. Na seji so sodelovali štirje prodekani s šestih pedagoških članic. Prisotni sta bili tudi prorektorica za študijske zadeve UP ter avtorica in izvajalka intervjujev, ki pozna razmere na eni od članic z manjkajočim predstavnikom vodstva. V drugi skupini je sodelovalo pet predstavnikov članic, aktivnih na področju kakovosti (predsedniki komisij za kakovost na članicah).

V obeh skupinah smo izhajali iz enakega nabora vprašanj:

1. Razumevanje e-izobraževanja na članici in kako/zakaj se e-izobraževanje vključuje v pedagoški proces.
2. Kako je e-izobraževanje vključeno v normativne akte članice (pravila, navodila, pravilnike) ter učne načrte? Kako se vrednoti delo učiteljev, ki predmete izvajajo na e-način?
3. Kdo skrbi za tehnično in pedagoško-didaktično podporo učiteljem ter (tehnično) študentom? Kako je poskrbljeno za usposabljanje učiteljev?
4. Kako si članica predstavlja podporo in usposabljanje v prihodnje? Centralizirano na UP ali po članicah? Kakšna so pričakovanja?
5. Stališče članice do odpiranja izobraževanja. Ali bi bila članica pripravljena ponuditi del vsebin? Pod kakšnimi pogoji? Kje članice vidijo priložnosti/ovire odpiranja?

²⁸ <http://inotez.upr.si/>.

²⁹ <http://www.inovup.si/>.

V prispevku prikazujemo le rezultate, ki izhajajo iz vprašanja o odpiranju izobraževanja (vprašanje št. 5).

Skupinski intervju je potekal po enotnem konceptu – izvajalka intervjuja je postavila vprašanje, nakar so intervjuvanci odgovarjali v istem zaporedju. Posamezniki so svoje odgovore lahko glede na potek razgovora vmes tudi dopolnili. Oba razgovora sta bila posneta, nakar so bili udeleženci pred snemanjem obveščeni in se s tem strinjali. Transkript zvočnega posnetka smo obdelali v pisarniškem paketu MS Office 2016. S pomočjo komentarjev smo označili dele besedila, ki so povezani z vprašanjem. Komentar je vseboval kratico članice UP in kodo, ki je opredeljevala vsebino/povzetek besedila. S pomočjo makroukaza³⁰ smo komentarje in označeno besedilo v obliki preglednice prenesli v nov besedilni dokument. Preglednico smo prenesli v Excel, kjer smo zapise razvrstili, podvojene zapise združili in jih s pomočjo kodiranja razvrstili v kategorije. Raziskovalno vprašanje, katerega rezultate prikazujemo v nadaljevanju, predstavljata kodi »Odprto« in »Ovire«.

Članice UP vsebine študijskih programov, poleg študentom, vpisanim v študijski program, ponujajo v okviru t. i. notranje mobilnosti UP. Študentje posameznih fakultet lahko del študijskih obveznosti opravijo na eni izmed članic, opravljene obveznosti pa se priznajo v vpisanem študijskem programu na matični članici. Pri tem so predstavniki fakultet izpostavili težave z medsebojnim obračunavanjem notranje mobilnosti na osnovi KT, kar ne deluje vzpodbudno, saj je to dodatno breme za članico, ki ima več odhodov kot prihodov. Študenti se pri notranji mobilnosti pogosto srečujejo tudi s prekrievanjem urnikov izvedb izbranih predmetov, kar bi lahko odpravili z večjim deležem vključitve IKT v izvedbo pedagoškega procesa.

Pri odpiranju vsebin širši javnosti so predstavniki fakultet izpostavili finančni in časovni vidik. Omenili so, da so učitelji preobremenjeni z drugim (raziskovalnim in strokovnim) delom in bi tako težko našli čas za pripravo kakovostnih vsebin, ki bi bile javno dostopne. Delno rešitev te ovire vidijo v tem, da bi bil razvoj takšnih vsebin dodatno financiran. Poudarili so, da so predavanja že sedaj javna, torej odprta. Pri tem so posamezniki izpostavili, da so predavanja prilagojena ciljni populaciji in kot takšna najbrž neprimerna za širšo javnost. Dodali pa so še, da se takšnih, javnodostopnih, predavanj le ni tako lahko udeležiti, saj urniki večinoma niso javno objavljeni, predavanja pa le izjemoma posebej oglaševana in tako dostopna širši javnosti. Glede javne dostopnosti predavanj bi izpostavili še čas izvedbe (npr., dopoldne so ljudje zaposleni) in prostorske omejitve. Razumevanje odprtega izobraže-

³⁰ https://www.thedoctools.com/index.php?show=mt_comments_extract.

vanja kot t.i. javnodostopna predavanja kaže na to, da na UP še ni pravega razumevanja odprtega izobraževanja. Skrbi nas tudi, da se pedagoški proces še vse prepogosto razume kot proces posredovanja učnih vsebin učitelja študentom, manj pa kot k študentu usmerjen pedagoški proces.

Pri pripravi (odprtih) vsebin so intervjuvanci izpostavili tudi način vrednotenja dela učiteljev³¹ za pripravo vsebin in spremljanje dela študentov, kar marsikaterega učitelja odvrne od tega, da bi skrbel za inovativno, interaktivno in večpredstavno podprto izvedbo pedagoškega procesa. Zaviralno pri odpiranju izobraževanja deluje tudi v intervjujih izpostavljena prednost raziskovalnega dela pred pedagoškim.

Sodobna tehnologija odpravlja prostorske in časovne ovire, zato bi jo lahko uporabili pri odpiranju posameznih vsebin. Na to izhodišče so intervjuvanci ponovno odgovorili s preobremnenostjo učiteljev, izpostavili pa so tudi vprašanje podpore udeležencem pri takšni izvedbi, kar se veže na že izpostavljen problem vrednotenja dela učiteljev. Se pa intervjuvanci strinjajo, da bi npr. spletni tečajji morali imeti svoj začetek in konec ter da bi udeležence moral spremljati učitelj. V spletnih tečajjih, morebiti ne v celotni vsebini tečajev, čeprav nekateri smisla v posredovanju krajših oblik izobraževanja ne vidijo, intervjuvanci vidijo priložnost za promocijo fakultete, univerze in učiteljev.

Izpostavljeno je bilo tudi vprašanje avtorskih pravic odprtih vsebin.

Intervjuvanci so poudarili pomen neposrednega stika učitelja s študenti, ki ga mora spletni tečaj ohraniti. S tem pa se odpira vprašanje, kdo bo takšno podporo študentom financiral oziroma kako bi se vrednotilo takšno delo učitelja. Ne samo podpore, tudi pripravo vsebin bi morali ustrezno ovrednotiti.

Sklepna razmišljanja

Odpiranju izobraževanja v ZDA sledi tudi Evropa. Center JRC je pripravil okvir odpiranja izobraževanja, ki naj bi visokošolskim institucijam pomagal pri opredelitvi, kaj odpreti in kako odpreti visokošolski izobraževalni prostor. Dostopnost (brezplačnost) visokošolskega izobraževanja v Sloveniji je, če se lahko tako izrazimo, zaviralni dejavnik odpiranja, saj s strani študentov ni pritiska za večjo dostopnost izobraževalnih vsebin. Priznavanje vsebin, pridobljenih izven formalno priznanih in v Sloveniji javnoveljavnih visokošolskih izobraževalnih programov, je urejeno na posameznem visokošolskem zavodu, še vedno pa ne preveč vzpodbudno. Med visokošolskimi učitelji še

³¹ Pedagoške ure seminarskih vaj, kjer je več prostora za interaktivno delo s študenti, se, skladno s »Pravilnikom o vrednotenju dela pedagoških delavcev ter raziskovalcev Univerze na Primorskem« (2011), vrednotijo s faktorjem 0,5, medtem ko se ure predavanj, ki se izvajajo v veliki skupini študentov, vrednotijo s faktorjem 1.

prepogosto obstaja občutek pomembnosti posameznih vsebin in tudi način izvedbe, ki preprečuje priznavanje dosežkov izven formalnega visokošolskega programa in/ali zavoda. Slednje je razvidno tudi iz nacionalnega poročila *Evroštudent VI* (Gril, Bijuklič in Autor 2018).

Rezultati kvalitativne raziskave na UP so pokazali, da v slovenskem izobraževalnem prostoru obstajajo še vsaj naslednje ovire odpiranja izobraževanja: financiranje razvoja odprtih vsebin, vrednotenje dela učitelja pri razvoju in izvedbi (podpori študentov) odprtih tečajev ter nerazčiščene dileme glede avtorskih pravic. S tega vidika bi predlagali, da se na ravni države odprejo projekti, ki bi financirali razvoj odprtih vsebin, izvedba pa naj bi bila smiselno ovrednotena in pokrita.

Ne glede na vse ovire pa bi bil za slovenski izobraževalni prostor zanimiv že omenjen primer bavarske virtualne univerze. Tudi slovenske univerze bi študentom lahko ponudile odprte spletne tečaje (predmete) iz svojih akreditiranih študijskih programov. Študentje vseh slovenskih visokošolskih zavodov bi opravljene obveznosti takšnih predmetov uveljavljali v svojem študijskem programu. S tem bi vzpodbudili nacionalno mobilnost študentov, študentom omogočili večjo izbirnost, visokošolski prostor pa bi postajal odprtejši in transparentnejši. Menimo, da bi takšen pristop pripomogel k višji kakovosti visokošolskega izobraževanja in nenazadnje promociji posameznih zavodov. Glede na to, da slovenski visokošolski zavodi študijske programe izvajajo tudi v angleškem jeziku, bi posamezne predmete lahko ponudili tudi v angleškem jeziku in tako svoje programe odprli tudi študentom iz tujine.

Literatura

- Bates, A. W. 2005. *Technology, E-Learning and Distance Education*. 2. izd. New York: Routledge.
- Cormier, D., in G. Siemens. 2010. »Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement.« *EDUCAUSE Review* 45 (4): 30–39.
- European Commission. 2013. »Commission Launches 'Opening up Education' to Boost Innovation and Digital Skills in Schools and Universities.« Press Release. 25. september. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_en.htm.
- Evropska komisija. 2010. »Evropa 2020: strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast.« COM(2010) 2020 konč., Evropska komisija, Bruselj.
- EU Science Hub. B. I.a »Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting Education and Training for the Digital Age.« https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
- . B. I.b. »Learning and Skills for the Digital Era.« <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>.

- Gril, A., I. Bijuklič in S. Autor. 2018. *Evroštudent VI: socialni in ekonomski pogoji življenja študentov v Evropi: 2016–2018; pregled glavnih ugotovitev raziskave v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Inamorato dos Santos, A., Y. Punie in J. Castaño-Muñoz. 2016. *Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions*. JRC Science for Policy Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Laudon, K. C., in J. P. Laudon. 2018. *Management Information Systems: Managing the Digital Firm, Global Edition*. 15. izd. Harlow: Pearson Education.
- Souto-Otero, M., A. Inamorato dos Santos, R. Shields, P. Lažetič, J. Castaño-Muñoz, A. Devaux, S. Oberheidt in Y. Punie. 2016. *OpenCases: Case Studies on Openness in Education*. JRC Science for Policy Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- »UN UNESCO OER Recommendations, the Way Forward for Member Countries.« B. I. EDEN. <http://www.eden-online.org/un-unesco-oer-recommendations-the-way-forward-for-member-countries/>.
- Univerza na Primorskem. 2011. »Pravilnik o vrednotenju dela pedagoških delavcev ter raziskovalcev Univerza na Primorskem.« <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/pravilnikvrednotenjepedagoskegadelajunij2011.pdf>.

Opening up Slovenian Higher Education: Between Theory and Practice

In this paper, we present the concept of open learning/education and its associated myths. The interpretation of the term 'open education' varies from seeing open education as a synonym for free and freely accessible education to seeing it as education that does not require any prerequisites. Open education became a popular discussion topic with the expansion of massive open online courses and with the increasing demands for public access to open educational resources, especially those financed from public funds. Open education initiatives started in the USA with massive open online courses, followed by the European Commission's Opening up Education initiative, which launched the OpenEdu project. The result of the project is the OpenEdu framework, which was designed to support open education strategies in higher education institutions across Europe. In Slovenia, open education initiatives appeared through the Opening up Slovenia initiative. The article concludes with a look at the possibilities of opening up Slovenian higher education, where we present the views of the staff involved in study matters and quality assurance at the University of Primorska.

Keywords: open education, higher education, University of Primorska

E-izobraževanje na daljavo v visokem šolstvu v obdobju epidemije covid-19 in izzivi za prihodnost

Alenka Andrejašič

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

alenka.andrejasic@upr.si

Epidemija covid-19, ki je v začetku leta 2020 zajela cel svet, je v kratkem času spremenila delovanje celotne družbe. Izobraževalne ustanove so morale praktično čez noč zapreti svoja vrata ter pedagoški proces iz fizičnega prostora prenesti v e-okolje. Začelo se je izvajanje e-izobraževanja na daljavo. Pri prehodu na e-izobraževanje na daljavo so bile uspešnejše tiste izobraževalne ustanove, ki so ta način že izvajale in so bile zato pripravljene (z ustrezno opremo in ustrezno usposobljenimi učitelji). Ostale izobraževalne ustanove je hiter in nepričakovan prehod na izvajanje izobraževanja na daljavo postavil pred nove izzive, s katerimi so se (bolj ali manj) uspešno soočile. V prispevku bo predstavljeno izvajanje e-izobraževanja na daljavo v visokem šolstvu v obdobju epidemije covid-19, vključno z izkušnjami visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter študentov. Izkušnje z izvajanjem v obdobju covid-19, s prednostmi in pomanjkljivostmi, ki so prišle do izraza, s seboj prinašajo tudi potrebo po razmisleku o izzivih izobraževanja za prihodnost.

Ključne besede: e-izobraževanje na daljavo, krizno izobraževanje, covid-19, izzivi e-izobraževanja na daljavo

Uvod

Epidemija covid-19, ki je v začetku leta 2020 zajela ves svet, je popolnoma spremenila način življenja in delovanja. Izobraževalne ustanove so bile prisiljene praktično čez noč zapreti svoja vrata in pedagoški proces začeti izvajati v digitalnih okoljih. Začele so z izvajanjem izobraževanja na daljavo, ki se lahko izvaja tako sinhrono (predavanje/vaje potekajo tako, da sta učitelj in študent prostorsko ločena, časovno pa oba istočasno prisotna) kot tudi asinhrono (učitelj in študent sta tako prostorsko kot tudi časovno ločena) (Bitenc, Werber in Urh 2020).

Po ocenah UNESCO (2020) je prehod na e-izobraževanje na daljavo vplival na več kot 1,4 milijona učencev in študentov po vsem svetu. Vsi učenci in študenti pa nimajo enakih možnosti za vključitev v tovrstno izobraževanje, kamor sodi npr. ustrezen dostop do internetne povezave, v marsikateri

državi so omejene možnosti uporabe računalnikov, tabličnih računalnikov, pametnih telefonov ipd. (Arnhold in Brajković 2020).

Izvajanje pedagoškega procesa na daljavo ne predstavlja novosti (Breger, Zagmajster in Radovan 2020). Kljub temu pa je na fakultetah še vedno prevladujoča klasična oblika izvajanja oziroma izvajanje »v živo« (na fakulteti, v predavalnici, kjer so učitelji in študenti fizično in časovno skupaj), pri čemer visokošolski učitelji in sodelavci (v nadaljevanju učitelji) uporabljajo tudi sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (v nadaljevanju IKT) (kot npr. razne digitalne medije, pametne telefone, računalnike ipd.) in različne aplikacije (kot npr. ZOOM, JITSI Meet, Teams ipd.). Nepričakovan in hiter prehod na izvajanje celotnega pedagoškega procesa na daljavo, ki se je zgodil ob začetku epidemije covid-19, je kljub poznavanju in uporabi IKT marsikaterega učitelja (Moravec 2020) presenetil in pahnil v neznano, novo okolje. Učitelji so bili postavljeni pred nov, velik izziv: kako nadaljevati z izvajanjem pedagoškega procesa in študentom omogočiti nadaljevanje študija, študentom zaključnih letnikov pa tudi uspešen zaključek študija.

Za izvajanje pedagoškega procesa na daljavo se v Sloveniji v času epidemije covid-19 uporabljata predvsem izraz »učenje (poučevanje) na daljavo«¹ ter izraz »izobraževanje na daljavo« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2020). V tem prispevku je uporabljen pojem »e-izobraževanje na daljavo«, saj je v času covid-19 (v prvi polovici leta 2020) pedagoški proces potekal izključno na daljavo, tako sinhrono kot asinhrono, ob uporabi sodobne IKT.

Namen prispevka je predstaviti e-izobraževanje na daljavo v visokem šolstvu, izkušnje učiteljev in študentov s tovrstno izvedbo, izvedbo v času epidemije covid-19 pa tudi izzive izobraževanja za prihodnost. Zavedamo se, da vsi študenti nimajo enakih pogojev za študij (kot npr. dostop do spleta, ustreznost opreme, ustrezno domače okolje), kar je lahko prostor za nadaljnje razprave.

E-izobraževanje na daljavo

V nadaljevanju so predstavljene opredelitve e-izobraževanja na daljavo, izkušnje učiteljev z izvajanjem ter razprave o učinkovitosti tovrstnega izobraževanja.

Za pedagoški proces, ki se izvaja na daljavo in poteka s pomočjo sodobne IKT, v literaturi zasledimo različne opredelitve (Moore, Dickson-Deane in Ga-

¹ Glej npr. <https://www.cmepius.si/razvijamo-za-vas/ucenje-in-poucevanje-na-daljavo/?hilite=%C5%AoTUDIJ+DALJAVO>.

lyen 2011; Ko in Rossen 2004), in sicer: študij na daljavo, študij online, izobraževanje na daljavo, e-izobraževanje itd. Še najprimernejša se zdi opredelitev, ki jo podajajo Bregerjeva, Zgajsterjeva in Radovan (2020, 11) v monografiji *E-izobraževanje za digitalno družbo*, in sicer e-izobraževanje razlagajo kot »smotno uporabo potencialov IKT v izobraževanju, tehnologija mora biti torej podrejena pedagoškim usmeritvam in ciljem«. E-izobraževanje na daljavo je namreč več kot zgolj uporaba posameznih elementov IKT v pedagoškem procesu (kot npr. PowerPoint, objava gradiv v spletnih okoljih ipd.), pomeni izvajanje celotnega pedagoškega procesa »na daljavo«, po spletu, ko sta učitelj in študent fizično in lahko tudi časovno ločena, pri čemer se uporablja tako sodobna IKT kot tudi razne aplikacije.

Številni visokošolski zavodi (kot npr. Duke Kunshan University, Kitajska; University of London, VB; University of Illinois' Gies College of Business, ZDA) že vrsto let uporabljajo različna orodja za e-izobraževanje na daljavo (kot npr. videoplatforme ZOOM, Moodle ipd.), vendar pa se večina učiteljev še vedno raje odloči za klasično izvedbo, torej »v živo« v predavalnici, na fakulteti (Wahab 2020; DeBrock, Scagnoli in Taghaboni-Dutta 2020). Najpogostejši razlogi (Baran in Correia 2016) so predvsem: časovna obremenitev priprav za izvedbo na daljavo, pomanjkanje podpore (tako tehnične kot tudi pedagoške ter podpore s strani zavoda) in (predvsem) pomanjkljiva usposobljenost učiteljev, tako pedagoška kot tudi tehnološka (kot ugotavljata Istenič Starčičeva in Lebeničnikova (2020)). Učitelji namreč odigrajo pomembno vlogo vzornika (angl. *role model*) pri uporabi IKT, zaradi česar je pomembna njihova usposobljenost za vključevanje IKT v pedagoški proces. Nasprotno pa učitelji, ki se raje odločijo za izvedbo pedagoškega procesa na daljavo, kot razloge izpostavljajo predvsem: željo po približanju študentom, ki nimajo možnosti udeležiti se predavanj na fakulteti, ter tako doseči še večje število študentov; intelektualni izziv in motivacijo za uporabo IKT v poučevanju; inovativnost izvedbe in izboljšanje kakovosti izvajanja predmeta ... Pomembne spodbujevalce izvajanja na daljavo je mogoče razdeliti na zunanje (npr. plača, usposabljanja, administrativna podpora, priznanja) in notranje dejavnike (želja po preizkusu novega načina poučevanja) (Baran in Correia 2016).

Številna dela obravnavajo in problematizirajo izvajanje e-izobraževanja na daljavo, njegovo kakovost in učinkovitost. Prevladujoče mnenje je še vedno (Smith Jaggars in Bailey 2010; Kebritchi, Lipschuetz in Santiago 2017; Lundberg, Castillo-Merino in Mahmani 2008; Markova, Glazkova in Zaborova 2017; Seaman 2009), da je e-izobraževanje na daljavo manj učinkovito, da študenti ne pridobijo ustreznega znanja oziroma ne zaključijo študija in da zaradi vloge fizične bližine vključenih v proces ne more nadomestiti klasičnega

poučevanja v predavalnici. Hkrati pa različne raziskave (npr. Nguyen 2015; Soffer in Nachmias 2018; Li in Lalani 2020) ugotavljajo, da je e-izobraževanje na daljavo lahko enako učinkovito kot klasično izobraževanje, da ni bistvene razlike v doseganju učnih izidov in kompetenc študentov, vključenih v e-izobraževanje na daljavo, in študentov, vključenih v klasično izobraževanje, pri čemer se ne sme prezreti, da je njegova učinkovitost povezana tudi z ustrežno IKT-opremo in z ustreznim dostopom do internetne povezave (kar še vedno predstavlja težavo) ter s starostjo učencev (ker mlajšim učencem koncentracija hitro upade, potrebujejo bolj strukturirano okolje). Za učinkovitost e-izobraževanja na daljavo je potrebna jasna strukturiranost izvedbe, »avtomatičen« prenos predavanja v spletno okolje ne zadostuje. Različni avtorji (Majors 2020; Martin idr. 2019; Thistoll in Yates 2016) nadalje ugotavljajo, da je za učinkovitost e-izobraževanja na daljavo pomembna tudi (in predvsem) ustrežna podpora visokošolskega zavoda, in sicer tako študentom kot zaposlenim (visokošolskim učiteljem in sodelavcem, znanstvenim delavcem, samostojnim strokovnim delavcem ter zaposlenim v strokovnih službah).

Krizno izobraževanje in prehod na e-izobraževanje na daljavo v obdobju covid-19

Za izvedbo e-izobraževanja na daljavo, na katerega so izobraževalne ustanove prešle v začetku epidemije covid-19 in ki naj bi bilo začasno, se uporablja tudi izraz »krizno izobraževanje« (ang. *emergency remote teaching*). Od izobraževanja v normalnih razmerah se razlikuje predvsem v tem, da so študenti in njihovi starši prisiljeni ostati doma, učitelji gradiva pripravljajo in objavljajo v spletnem okolju (študenti pa jih prenesejo na svoje računalnike, in sicer tako sinhrono kot asinhrono), prav tako študenti nimajo enake podpore pri študiju, kot jo imajo na fakulteti, univerzi (FLC Group b. l.). Razlike med izobraževanjem v normalnih razmerah in kriznim izobraževanjem so prikazane v preglednici 1.

Krizno izobraževanje (Hodges idr. 2020) zahteva sposobnost kreativnega reševanja težav; iskanje rešitev, ki pomagajo soočiti se s potrebami študentov in skupnosti, zahteva drugačen način mišljenja, razmišljanja, in sicer je potrebno razmišljati izven okvirov (angl. *out of the box*). Prav zaradi razlik med izobraževanjem v normalnih razmerah in kriznim izobraževanjem v času epidemije covid-19 je potreben tudi razmislek o ciljnih ter namenih izobraževanja nasploh, hkrati pa je treba upoštevati alternativne cilije in pristope k izobraževanju. Izpostaviti velja še pomen cikličnega pristopa (Azzi-Huck in Shimis 2020), katerega cilj je obvladovanja krizne situacije in minimiziranja negativnih vplivov izobraževanja v krizi. Za ta pristop je značilno, da se je

Preglednica 1 Razlike med izobraževanjem v normalnih razmerah in v času covid-19

Izobraževanje v normalnih razmerah	»Socialno/fizično ločeno« izobraževanje
Razvito v podporo potreb kapitalistične/industrijske družbe.	Razvito v poskusu ustavitve pandemije.
Študenti niso doma.	Študenti so prisiljeni ostati doma.
Skrbniki so praviloma odsotni od izobraževanja.	Skrbniki so prisotni pri izobraževanju.
Učitelji poučujejo v realnem času in realnem svetu.	Učitelji pripravijo učno gradivo, ki ga študenti uporabijo sinhrono/asinhrono.
Študenti so podprti s potrebnimi viri za podporo svojih potreb glede pismenosti/šolanja.	Študenti imajo ali pa nimajo dostopa do virov, ki so potrebni za podporo svojih potreb glede pismenosti/šolanja.

Opombe Povzeto po FLC Group (b. l.).

treba pripraviti oziroma načrtovati ukrepe, kar olajša soočenje s situacijo in zmanjša negativne učinke.

Visokošolski zavodi so bili ob razglasitvi epidemije covid-19 marca 2020 in ob nepričakovanem prehodu na izvajanje e-izobraževanja na daljavo postavljeni pred velik izziv: kako pedagoški proces tudi na daljavo izvesti čim kakovostneje in na način, da študenti pridobijo vse z učnim načrtom predvidene cilje in kompetence. Odzivi visokošolskih zavodov (navodila zaposlenim in študentom) so bili različni (Crawford idr. 2020). Za pomoč študentom in zaposlenim so univerze in fakultete (tako v tujini, kot npr. University of Hong Kong, Kitajska; University of New England, ZDA; University of Oxford, VB; Università degli studi di Trieste, Italija; Università Ca' Foscari Venezia, Italija itd., kot tudi v Sloveniji – Univerza na Primorskem, Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru itd.) vzpostavile posebne spletne strani z informacijami o izvajanju e-izobraževanja na daljavo, in sicer tako s tehničnimi navodili (npr. za opravljanje dela od doma, za uporabo spletnih aplikacij, kot sta npr. ZOOM in MS Teams, za snemanje in pripravo videov, kot so Odprta UP, Digitalna UL, Digitalna UM ipd.) kot tudi z navodili in s priporočili učiteljem za izvedbo predavanj in vaj ter izpitov, za spodbujanje in motiviranje študentov ipd.

Za kakovostno izvedbo e-izobraževanja na daljavo je potrebno skrbno načrtovanje izvedbe, potreben je torej čas, ki ga v kriznih razmerah ni bilo. Učitelji so bili z izvajanjem izobraževanja na daljavo primorani pričeti praktično čez noč, marsikdo ni imel ustrezne podpore, IKT-opreme, predvsem pa ne ustreznega znanja (s področja IKT ter tudi s področja visokošolske didaktike). Posamezne univerze so zato pristopile k aktivni pomoči študentom (Wahab 2020), Univerza v Bologni je npr. podaljšala roke za plačilo šolnin ter

študentom brez internetne povezave razdelila brezplačne SIM-kartice (možnost prenosa podatkov). Univerza Ca' Foscari v Benetkah je tudi pristopila k finančni pomoči študentom (tako sedanjim kot tudi bodočim). K pomoči študentom in zaposlenim so pristopili tudi slovenski visokošolski zavodi, in sicer so sprejeli vrsto ukrepov, ki so študentom olajšali prehod v višji letnik, ter izvedli vrsto usposabljanj s področja uporabe IKT in izvajanja pedagoškega procesa na daljavo (v okviru različnih projektov, kot npr. INOVUP, InoTeZ ipd.).

Visokošolski zavodi so (z večjimi ali manjšimi težavami) na daljavo izvajali tako pedagoški proces (npr. predavanja, vaje, praktično usposabljanje ipd.) kot tudi izpite in zagovore zaključnih del ter doktorskih disertacij in tudi podelitev diplomskih listin (Strielkowski 2020). Na univerzi Imperial College London je bil marca 2020 izveden izpit na daljavo za 280 študentov zaključnega letnika medicine. Kljub pomislekom o primernosti tovrstnega izvajanja izpitov so bile izkušnje študentov pozitivne. Eden od študentov (Ali 2020) je izpostavil začetno presenečenje ob dejstvu, da so lahko v času izpita dostopali do spleta. Vendar pa so bila izpitna vprašanja oblikovana tako, da so zahtevala prikaz znanja na višjih taksonomskih ravneh, sposobnost sintetiziranja informacij, interpretacijo kompleksnih podatkov in ne le zgolj memoriranje naučenega. Na Erasmus School of Economics v Rotterdamu je konec marca 2020 na daljavo potekal prvi zagovor doktorske disertacije, na Business Breakthrough University v Tokiju pa je bila na daljavo izvedena prva podelitev diplom; študenti so bili »prisotni« tako, da so od doma upravljali robotske avatarje. Tudi na slovenskih visokošolskih zavodih so izpite in zagovore zaključnih del izvajali na daljavo.

Izkušnje učiteljev z e-izobraževanjem na daljavo v obdobju covid-19

V nadaljevanju so predstavljene izkušnje učiteljev oziroma teoretična izhodišča z različnih univerz v tujini in v Sloveniji. Kljub dejstvu, da je večina učiteljev (Moorhouse 2020; Plowman 2020; Radcliffe 2020; Schaefer idr. 2020) že poznala in posamezna spletna orodja (npr. e-učilnico, Moodle, MOOC, ZOOM, Jitsi, Padlet itd.) tudi uporabljala (predvsem za objavo gradiv ter za komuniciranje s študenti), se je prenos celotne izvedbe predmeta na daljavo izkazal za zahtevnega. Za pomembno se je izkazala ustrezna usposobljenosti učiteljev za izvedbo pouka na daljavo, tako na področju IKT kot tudi na področju visokošolske didaktike (uporaba ustreznih pedagoških pristopov, učnih metod, tehnik itd.). Sinhrono poučevanje na daljavo od učitelja namreč zahteva dodatna znanja in spretnosti (tudi tiste, ki niso nujno povezani s poučevanjem, kot npr. snemanje predavanj, priprava videov ipd.). Zaradi navedenega so se učitelji udeleževali usposabljanj, ki so jih organizirali visokošolski zavodi (kot

npr. UP v okviru projektov InoTeZ, INOVUP ipd.) in na katerih so pridobili znanja ter spretnosti za izvedbo pedagoškega procesa na daljavo (poudarek je bil predvsem na uporabi IKT in aplikacij), in sicer: kako izvesti predavanje na daljavo, kako udeležence razdeliti v skupine (angl. *breakout rooms*), kako organizirati module, diskusije, forume, kako naložiti gradivo (teksti, video, avdio) v spletno učilnico, kako posneti predavanje, pripraviti videe itd.

Hkrati pa je izvedba na daljavo za marsikaterega učitelja pomenila nujnost spremembe načina izvedbe predmeta: predmet, ki je bil prej izveden strnjeno, v tednu oziroma dveh, je bil izveden v daljšem časovnem obdobju (npr. v času od štirih do desetih tednov), »srečanja« so bila organizirana tedensko (od enkrat do večkrat) po nekaj ur. Navedeno pa hkrati pomeni, da avtomatski prenos izvajanja pedagoškega procesa (predmeta) na daljavo ni možen, da je izvedbo (in posledično tudi učne načrte) potrebno ustrezno prilagoditi. Poleg tega je bila za učitelja izvedba preko spletnih konferenčnih sistemov (kot je npr. ZOOM) naporna – nenehno je moral biti namreč pozoren na dogajanje, tako na zaslonu kot tudi v klepetalnici.

Posamezni učitelji (Plowman 2020) ugotavljajo, da so tudi med izvedbo na daljavo uporabljali iste učne metode (npr. participativno, izkustveno in reflektivno) kot pri izvedbi v predavalnici. Prav tako so izvedbi na daljavo prilagodili gradiva, ki so jih uporabili (npr. tekst, video, avdio): študenti so npr. ob poslušanju avdioposnetkov tudi brali, zaradi česar so dobili občutek, da je vsebina »živa«. Poleg tega so videi prispevali k občutku »srečanja v živo« in omilili srečanja na daljavo. Izpostavljali so tudi pomen predhodne priprave študentov na predavanje (pregled gradiv, videov ipd.), skupinskih razprav o gradivu, čemur je sledilo poročanje posamezne skupine vsem prisotnim.

Učitelje je, tudi zaradi dvomov o kakovosti izvajanja na daljavo, skrbel odziv študentov na nov, drugačen način izvedbe, predvsem: kako bodo študenti sprejeli izvedbo na daljavo in se učili, kako se bodo učitelji kot izvajalci soočili s skupinsko dinamiko, kako vzpostaviti zaupanje s študenti, katere nove možnosti in priložnosti ponuja poučevanje na daljavo in, kar je morda najpomembnejše, kaj bo drugače, kaj se bo spremenilo (Canipe in Bayford 2020). Skrbelo jih je še, kako bodo študenti upravljali s časom, ko ni predavanj »v živo« (Canipe in Bayford 2020), pa tudi nagnjenost študentov k podcenjevanju količine potrebnega časa za uspešno učenje na daljavo (Miller 2016). Kot primer dobre prakse velja izpostaviti navodila, ki so jih učitelji redno tedensko pripravljali in ki so bila objavljena na spletnih platformah (kot npr. Learning Management System – LMS, e-učilnice) ter študentom posredovana po e-pošti. Navodila so vključevala tudi čas, predviden za pripravo posamezne naloge. Nadalje učitelji ugotavljajo, da so se namesto sinhrono izvedbe na da-

ljavo (tudi zaradi drugih obveznosti študentov) za primernejša izkazala skupinska in individualna srečanja preko ZOOM-a; na ta način so študenti ohranili povezanost drug z drugim, postavljali so vprašanja, delali so v skupinah.

Učitelji (Frangou in Keskitalo 2020; Moorhouse 2020; Plowman 2020; Radcliffe 2020; Schaefer idr. 2020) nadalje ugotavljajo, da so študenti izvedbo na daljavo v obdobju covida-19 (prva polovica leta 2020) dobro sprejeli, tudi zaradi medsebojne komunikacije in ustrezne povratne informacije, ki so jo prejeli od učiteljev. Praviloma so učitelji pred začetkom izvajanja predavanj študente seznanili z načinom izvedbe, vsebino predavanj, s predvidenim obsegom zadolžitev ter prispevkom za njihov nadaljnji razvoj in osebno rast. Ugotavljajo še, da je bilo za študente pomembno, da so bili tudi med izvajanjem na daljavo »vidni« kot posamezniki, da jih je učitelj opazil, saj je treba spodbujati angažiranost študentov tudi in predvsem z delom v skupinah (npr. t. i. *breakout rooms* v ZOOM-u). Študenti so namreč aktivnejši in lažje sodelujejo v razpravah, ki potekajo v manjših skupinah, poleg tega pa lahko učitelj spremlja njihovo delo, ne da bi bil pri tem preveč vsiljiv. Prav tako se razprave, diskusije bolje obnesejo po spletu (npr. orodje Canvas Discussions); posamezni študenti se namreč raje in bolje izražajo pisno, tudi na forumih, pa tudi njihovi izdelki so kakovostnejši.

Posamezni učitelji (Dwivedi idr. 2020) menijo, da so med izvedbo na daljavo snov podali v krajšem času; razlog je lahko tudi v večji učinkovitosti študentov pri izmenjavi mnenj v spletnih diskusijah, klepetalnicah. Za skupinske aktivnosti se namreč porabi manj časa, kar pomeni, da ima tudi učitelj za obravnavo manj časa (oziroma mora snov podati v krajšem času). Prav tako je izpostavljen pomen priprave učitelja na izvedbo na daljavo; pred izvedbo bi si moral učitelj postaviti naslednji vprašanja: kateri je najprimernejši pedagoški pristop glede na vsebino predavanja ter kateri je primeren tehnološki pristop (Frangou in Keskitalo 2020).

Kot šibko točko izvedbe na daljavo posamezni učitelji (Moorhouse 2020) navajajo, da se jim takšna predavanja zdijo bolj osredotočena na učitelja, študenti so med diskusijo manj aktivni, daljši so odmori med njihovimi odgovori, več je tišine, prav tako vsi študenti nimajo kamer, omejena je tudi jezikovna komunikacija.

S podobnimi izzivi izvajanja e-izobraževanja na daljavo so se soočili tudi učitelji, zaposleni na slovenskih visokošolskih zavodih, ki so zaradi hitrega prenosa pouka v obliko na daljavo pogrešali predvsem enotna navodila z avda (npr. kako izvajati predavanja, vaje, prakso in praktično usposabljanje, kako izvajati izpite ipd.). O svojih izkušnjah so spregovorili na posvetu z naslovom »Nova podoba visokošolskega izobraževanja: spremenjeni prostori,

enako poučevanje?«, ki je bil organiziran v okviru projekta INOVUP in je potekal 2. julija 2020. Izpostavili so predvsem (»Četrty nacionalni posvet projekta INOVUP je za nami« 2020):

- potrebo po dodatnem usposabljanju, in sicer za uporabo spletnih aplikacij, programskih orodij, videokonferenčnih sistemov (npr. ZOOM, Moodle), za delo v spletnem okolju (videoprodukcija – kako posneti predavanje), za uporabo ustreznih didaktičnih vsebin, učnih metod ipd.;
- potrebo in pomen ustrezne podpore s strani zavoda (na področju IKT, usposabljanj za izvedbo in ocenjevanje na daljavo ipd.);
- specifike izvedbe predavanj na daljavo in medosebnega odnosa s študenti pri tem: zahtevnost izvajanja predavanj na daljavo in preobremenjenost učiteljev s pripravami (potrebna je več načrtovanja), kako pristopiti k študentom, kako jih spodbuditi, angažirati, kako delati z njimi, kako pridobiti povratno informacijo, kako podajati povratno informacijo velikemu številu študentov; kako komunicirati s študenti (diskusija, ki poteka na daljavo, preko ZOOM-a, se razlikuje od diskusije, ki poteka v živo);
- vprašanje kakovosti znanja, pridobljenega preko ZOOM-a (in sorodnih videokonferenčnih sistemov): ali je znanje, kompetence, ki jih študenti pridobijo prek izvajanja na daljavo, enako znanju, ki ga pridobijo v klasični predavalnici, med izvajanjem »v živo«;
- pomen fizičnega prostora pri izvajanju študija – socializacijska vloga izobraževalnih zavodov.

Tudi učitelji na visokošolskih zavodih v Sloveniji ugotavljajo, da je izvedba na daljavo, preko videokonferenčnih sistemov, lahko uspešna – študente se hitreje in lažje razdeli v skupine (angl. *breakout rooms*) v katerih so aktivni, posamezni študenti so aktivnejši, prav tako je stik z njimi osebnejši, saj se jih pokliče po imenu (kar je bilo izpostavljeno tudi na sestanku z učitelji, ki je bil 3. junija 2020 organiziran v okviru projekta INOVUP).

Izkušnje študentov z izvajanjem e-izobraževanja na daljavo v času covid-19

V nadaljevanju so predstavljene izkušnje, ki so jih imeli študenti z visokošolskih zavodov v tujini (ZDA, Velika Britanija) ter v Sloveniji.

Prehod na izvajanje e-izobraževanja na daljavo je za študente v tujini (ITU News 2020), ki so večino zadolžitev (npr. domače naloge, priprava projektov,

branje tekstov ipd.) že predhodno opravljali prek raznovrstnih spletnih okolij, potekal brez večjih težav: v spletno okolje se je namreč preprosto prenesla izvedba predavanj in vaj. Kljub temu da se določena predavanja zaradi narave izvedbe (kot npr. športna vzgoja) niso mogla izvajati, je bil, kot pravi študent s Columbia University, »študij na daljavo edina možnost, pomembna je bila močna in dobra internetna povezava«.

Posameznim študentom je ta način študija ustrezal, saj jim je omogočal prilagajanje študija in s tem večjo fleksibilnost; posamezni študenti pa so se soočili s (večjimi ali manjšimi) težavami, kot so slaba internetna povezava, otežen dostop do IKT, neustreznost prostorov za študij, finančne težave (povezane tudi z izgubo zaposlitve zaradi epidemije covida-19). Kljub tem težavam pa je večina študentov (89 %) svoje študijske obveznosti zaključila uspešno (Canipe in Bayford 2020).

Iz raziskav (Frangou in Keskitalo 2020) nadalje izhaja, da so bili študenti v glavnem zadovoljni z izvedbo na daljavo; bili so presenečeni, da je izobraževanje na daljavo lahko tudi zabavno, interaktivno ter da omogoča dialog in diskusijo. Za študente, ki imajo raje izvedbo v klasični obliki, je bilo pomembno, da so učitelji v izvedbo na daljavo vključili tudi posamezne elemente izvedbe »v živo«, kot so npr. sinhrona izvedba, redna tedenska srečanja, jasna navodila za delo, uporaba spletnih orodij, ki omogočajo sodelovanje (npr. GoogleDocs) oziroma podoben način dela, kot je tisto v klasični predavalnici (Canipe in Bayford 2020).

Prav tako je bilo za študente (Frangou in Keskitalo 2020) pomembno, da so od učitelja prejeli povratno informacijo – to jim je namreč dajalo občutek vrednosti. Ker je podajanje povratnih informacij študentom za učitelja lahko zelo zamudno, je toliko pomembnejše učiteljevo ustrezno upravljanje s časom (angl. *time management*): učitelj se lahko izogne podajanju odgovora posameznemu študentu tako, da pred izvedbo (posameznega sklopa) predavanj vsem študentom pošlje navodila za delo, za pripravo in oddajo nalog ter poda ustno povratno informacijo ob prvem srečanju v tednu. Stiki s študenti so potrebni in pomembni tudi po zaključeni izvedbi predavanj (kot dodatna »srečanja« preko e-pošte, kjer se učitelj lahko pozanima, kako se študent počuti in ali potrebuje pomoč).

Predvsem v prvem obdobju epidemije covida-19 je bilo za študente pomembno druženje, ohranjanje stikov in prijateljstva prek spleta, saj je to pripomoglo k zmanjševanju stresa, pomagalo jim je pri raznih težavah (povzeto po ITU News 2020).

Univerza na Primorskem (UP) je v začetku aprila 2020 (med 2. in 6. aprilom) izvedla anketo med študenti o njihovih izkušnjah z izvajanjem študija

na daljavo.² Rezultati za UP Pedagoško fakulteto (UP PEF),³ ki so prikazani v nadaljevanju, so spodbudni. Velika večina študentov, ki je izpolnila vprašalnik (86 %), zaradi pomanjkanja opreme ni imela težav z dostopom do e-okolja, dvema tretjinama študentov (63 %) se je uporaba e-okolja (e-učilnice, ZOOM, druga spletna orodja) zdela primerna za izvedbo pedagoškega procesa, slaba polovica (46 %) pa je menila, da so e-okolje dovolj dobro obvladali. Dobra polovica študentov (51 %) je menila, da je prejela dovolj informacij za uporabo e-okolja. Manj zadovoljni pa so bili študenti z navodili, ki so jih prejeli od nosilcev in izvajalcev predmetov: navodila je prejelo 41 % študentov, dobra tretjina (38 %) pa jih ni prejelo. Prav tako so bili študenti manj zadovoljni z jasnostjo navodil, ki so jih prejeli: slaba tretjina (30 %) jih je menila, da so bila navodila jasna, dobra polovica (52 %) pa, da so bila deloma jasna. Kljub pogrešanju osebnega stika z izvajalci in s sošolci so študenti menili, da so imeli dovolj stikov preko e-orodij (64 % z učitelji in 55 % s sošolci). Hkrati pa jih je več (26 %) menilo, da bo odsotnost fizičnega stika z učitelji vplivala na njihov študij, 15 % pa je bolj pogrešalo fizični stik s sošolci. Svoje pozitivne izkušnje so študenti UP PEF delili tudi na sestanku z učitelji in s predstavniki študentov, ki je potekal septembra 2020.⁴ Kot zelo pozitivno so izpostavili, da so vsi sedeli v prvi vrsti in so lahko sodelovali. Všeč jim je bilo tudi, da so od učiteljev pred izvedbo prejeli zadolžitve (domače naloge), ki so jih morali opraviti, na predavanju pa so te vaje skupaj pregledali. Izpostaviti velja še, da so bili z izvedbo na daljavo še posebej zadovoljni študenti izrednega študija, saj so pridobili na času, ker se jim ni bilo treba voziti na predavanje (tudi po zaključku delovnega dne).

Izkušnje študentov z izvedbo e-izobraževanja na daljavo so v glavnem pozitivne. Res je, da so pogrešali fizični stik z učitelji in s sošolci, vendar pa je njegovo odsotnost dokaj uspešno nadomestil stik v e-okolju. Študenti so izpostavili še pomen dela v skupinah, diskutiranja in razpravljanja v e-okolju (v klepetalnicah), podajanja povratne informacije (tako s strani učitelja kot tudi sošolcev) pa tudi naknadnega stika/interesa s strani učitelja (tudi v e-

² Podobno raziskavo je izvedla tudi Študentska organizacija Slovenije (<https://www.studentska-org.si/kategorija/visoko-solstvo/>). Izpostaviti velja, da je bila anketa izvedena v aprilu 2020, rezultati pa so odraz izkušnje študentov z izvajanjem študija na daljavo v marcu 2020 in ne v celotnem študijskem letu, zaradi česar ne morejo dati celostne slike. Manjka namreč mnenje študentov o izvedbi izpitov na daljavo, opravljanju zagovorov na daljavo, zaključku študija, kakovosti študija in pridobljenih kompetencah. Kljub temu pa je iz teh anket vidna naklonjenost študentov izvajanju študijskega procesa na daljavo.

³ V študijskem letu 2019/2020 je bilo na UP PEF vpisanih 1.759 študentov (vključno z absolventi). Na anketni vprašalnik jih je odgovorilo 345 oziroma 19,6 %.

⁴ Sestanek je bil organiziran v okviru programske evalvacije študijskih programov.

okolju). Ob tem pa velja izpostaviti, da je izvedba določenih predmetov (kot npr. predmetov s področja športne dejavnosti ipd.) še vedno kakovostnejša v fizičnem prostoru, prav tako je fizičen stik pomemben za izvedbo praktičnega usposabljanja, strokovne prakse ipd.

Prednosti in pomanjkljivosti izvajanja e-izobraževanja na daljavo

V času epidemija covid-19 so do izraza prišle prednosti, slabosti in priložnosti izvajanja e-izobraževanja na daljavo. Jasno je postalo, da je treba biti vedno pripravljen na nepričakovano (tudi ko se zdi, da nepričakovanega ne more biti), na zagotavljanje najboljšega za študente ne glede na kraj izvajanja pedagoškega procesa. Pokazala sta se tudi pomen in nujnost investicij tako v IKT kot tudi v strokovna usposabljanja in izobraževanja vseh zaposlenih (tako s področja poznavanja in uporabe IKT kot tudi uporabe IKT v pedagoškem procesu).

Kot prednosti pri izvajanju e-izobraževanja na daljavo (Zaed in Tinterri 2020) velja omeniti številne že obstoječe programe in aplikacije za spletno učenje (npr. Blackboard, Moodle, Vista, Angle), ki omogočajo pošiljanje sporočil, ter klepetalnico (angl. *chat*), različne platforme za e-izobraževanje, ki omogočajo raznoliko izvedbo predmetov (študijskih programov) in olajšajo možnost vključitve domačih ter tujih priznanih strokovnjakov v pedagoški proces (kar se je, kot navaja Radcliffe (2020), v času epidemije izkazalo za pozitivno, saj so študenti lahko stopili v stik z morebitnimi bodočimi delodajalci). Velika prednost je tudi možnost snemanja predavanj/vaj⁵ in njihova objava v spletnem okolju (kar študentom omogoča večjo fleksibilnost, saj si lahko predavanja ogledajo, ko jim to časovno najbolj ustreza, lahko si jih ogledajo tudi večkrat in tako preverijo svoje znanje). Kot prednost velja izpostaviti še prihranek časa tako za učitelje kot tudi za študente, in sicer na račun vožnje na in z delovnega mesta oziroma univerze/fakultete, kar lahko traja tudi več ur.

Pomanjkljivosti izobraževalnih zavodov, ki so prišle v ospredje v času epidemije (Vannak 2020), sta predvsem nezadostna pripravljenost na izvajanje izobraževanja na daljavo (pomanjkanje ustreznih virov in opreme ter kadra) ter nepripravljenost na delovanje v času krize (krizno upravljanje). Hkrati pa epidemija visokošolske zavode postavlja pred nove izzive (Vannak 2020), in sicer: (a) na področju internacionalizacije (kako pridobiti tiste študente, ki so načrtovali študij v tujini in jim je (bo) to zaradi epidemije otežkočeno, kako pridobiti tiste študente, ki so študirali v tujini in so se v času epidemije vr-

⁵ Snemanje predavanj/vaj je omejeno z Zakonom o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1) (2007).

nili v domovino); (b) razmislek o ponudbi študijskih programov za izvajanje na daljavo, kar lahko prispeva k večji konkurenčnosti visokošolskih zavodov; (c) možnost pridobitev novih spretnosti tudi zaposlenih v strokovnih službah (npr. s področja virtualnih timov, komunikacije, uporabe spletnih orodij, videokonferenčnih sistemov ipd.)

Izzivi e-izobraževanja na daljavo

V obdobju covid-19 sta na področju izobraževanja v ospredje množično stopila tako uporaba sodobne IKT kot tudi pomen IKT-pismenosti, zato je smiselno pričakovati, da se bo množična uporaba IKT nadaljevala tudi v prihodnje. Dejstvo namreč je (Wahab 2020), da je IKT postala sestavni del vsakdanjega življenja, s čimer se je učno okolje spremenilo na način, da je računalniška pismenost postala ena od funkcionalnih zahtev. Integracija IKT v izobraževanje ni spremenila le načina učenja študentov, s promocijo sodelovalnih aktivnosti je spremenila tudi učenje pedagogike (angl. *teaching pedagogies*).

Lahko rečemo, da je (oziroma bo) epidemija covid-19 (kot ugotavlja tudi Parkerjeva (2020)) preoblikovala šolski sistem, idejo izobraževanja ter podobo učenja v 21. stoletju. Epidemija je namreč učitelje, starše, študente prisilila h kritičnemu mišljenju, komunikaciji, k sodelovalnosti in agilnosti. Do izraza so tako prišle kompetence, potrebne za 21. stoletje, kot npr. kreativnost, komunikativnost, sodelovalnost pa tudi empatija in čustvena inteligenca ter pomen skupinskega dela (Vannak 2020). Iz navedenega sledi, da sta potrebna razmislek o kompetencah, ki jih bo posameznik potreboval v obdobju po epidemiji covid-19, in vključitev pridobivanja teh kompetenc v študijske programe.

Svetovni ekonomski forum (Li in Lalani 2020) navaja, da bodo leta 2025 najpomembnejše kompetence, ki so združene v štiri sklope:

1. Reševanje problemov:
 - analitično razmišljanje in inovativnost,
 - kompleksno reševanje problemov,
 - kritično razmišljanje in analiza,
 - kreativnost, originalnost, podjetnost,
 - sklepanje in oblikovanje idej.
2. Samouravnavanje:
 - aktivno učenje in učne strategije,
 - rezilientnost, toleranca na stres, fleksibilnost.
3. Delo z ljudmi:

- vodstvene sposobnosti in družbeni vpliv.
- 4. Uporaba tehnologije in razvoj:
 - uporaba tehnologije, spremljanje in nadzor,
 - tehnološko načrtovanje in programiranje.

Prehod na e-izobraževanje na daljavo je zahteven in kompleksen (UNESCO 2020), avtomatičen prenos klasičnega izvajanja (v predavalnici) v izvajanje na daljavo ni mogoč. Za izvedbo na daljavo je namreč potrebno skrbno načrtovanje izvedbe, ocenjevanja in preverjanja znanja, evalvacije ipd., kar lahko traja več mesecev (od šest do devet); prav tako je pomembna ustrezna podpora, ki jo zavod nudi tako študentom kot zaposlenim (Hodges idr. 2020; Majors 2020; Martin idr. 2019).

Priporočljivo je, da mora biti za uspešen prehod na izvajanje pedagoškega procesa na daljavo (v celoti ali delno) s strani visokošolski zavodov zagotovljeno:

- urejenost izvajanja pedagoškega procesa na daljavo: ustrezna pravna podlaga (navodila za izvajanje, obremenitev učiteljev ipd.), ustrezna oprema (IKT: aplikacije, spletne platforme, računalniška oprema za zaposlene in študente), usposobljenost vseh zaposlenih (učiteljev in zaposlenih v strokovnih službah) za izvajanje pedagoškega procesa na daljavo, ustrezna podpora vsem zaposlenim in študentom (svetovanje in pomoč pri izvedbi);
- pomoč in svetovanje študentom, ki imajo težave zaradi neustrezne IKT (slaba internetna povezava, nedostopnost računalnikov, tabličnih računalnikov, prenosnikov, pametnih telefonov ipd.) in slabih prostorskih pogojev:
 - finančna podpora za izvedbo pedagoškega procesa na daljavo;
 - poznavanje prednosti in izzivov izvajanja pedagoškega procesa na daljavo za študente in zaposlene (fleksibilnost, samostojnost, upravljanje s časom, prihranek na času na račun vožnje ipd.), kar naj bi pri svojih odločitvah upoštevalo predvsem vodstvo (tudi v izogib izgorelosti zaposlenih zaradi nestrukturiranega delovnega časa in brisanja razlik med službenim ter zasebnim življenjem);
 - usposobljenost učiteljev za izvedbo pedagoškega procesa na daljavo – uporaba sodobnih učnih metod s ciljem zagotavljanja ustreznih kompetenc študentov (katere učne metode so primernejše in zakaj, kateri načini ocenjevanja znanja);
 - priprava učiteljev na izvajanje na daljavo – kako izvesti predmet, katere

učne oblike in metode uporabiti, da študenti pridobijo kompetence, predvidene s študijskim programom;

- opremljenost učiteljev za izvedbo pedagoškega procesa na daljavo (predvsem ustrezna računalniška oprema);
- omogočanje ustreznega dostopa do opreme (računalniki) in spleta za aktivno sodelovanje študentov v e-izobraževanju na daljavo.

Poleg podpore visokošolskega zavoda sta pomembna tudi zavedanje in pripravljenost učiteljev za izvedbo na daljavo. Pri prehodu na izvedbo na daljavo je namreč potreben razmislek o ustrezni prilagoditvi učnega načrta za izvedbo na daljavo (kako izvesti predmet, katere metode uporabiti in zakaj, katere so ustreznejše metode preverjanja in ocenjevanja znanja ipd.).

Čeprav različne raziskave nakazujejo, da je izvajanje na daljavo lahko enako uspešno kot izvajanje v klasični predavalnici, so potrebne še dodatne raziskave, ki bi se osredotočile predvsem na:

- uporabo učnih oblik in metod pri izvajanju na daljavo v primerjavi z izvedbo v predavalnici;
- primerjavo kompetenc, ki jih pridobijo študenti med izvedbo na daljavo, in tistih, ki jih pridobijo v klasični predavalnici;
- ustrezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja na daljavo;
- pripravo učnih načrtov posameznega predmeta na način, da se že ob pripravi upošteva, da se bo predmet (delno ali v celoti) izvajal na daljavo;
- uporabo spletnih konferenčnih sistemov (npr. ZOOM) v pedagoškem procesu ter učinkovitost njihove uporabe (za študente, učitelje).

Ob koncu lahko izpostavimo še strategijo »Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na Univerzi na Primorskem v obdobju 2017–2020«, v kateri je Univerza na Primorskem (2017) izpostavila naslednje: »Izvedba študijskega programa mora biti prilagojena raznolikosti študentov, ki vključuje vse dimenzije individualnosti (stile spoznavanja, multiple inteligence, potrebe, motivacijo, predhodno znanje in izkušnje). Načrtovanje in izvedba učenja, v katerih je v ospredju učeči se z razvijanjem svojih potencialov, mora biti osredinjena na razvoj študentove samoregulacije učenja: načrtovanje učenja, proces učenja ter refleksijo oziroma metakognicijo. Organizacija izvedbe študijskega procesa upošteva učne potrebe študenta tudi z diferenciacijo učnih vsebin, fleksibilnostjo urnika in dostopnostjo sve-tovalne podpore. Pri tem je vseskozi potrebno slediti cilju zagotavljanja do-

seganja kompetenc, opredeljenih s študijskim programom. Ravno področje študijskega programa vpliva na vrsto prožnih oblik učenja in poučevanja ter obseg njihovega vključevanja v študijski proces.« V nadaljevanju so določeni strukturni in procesni pogoji, ki so potrebni za uresničevanje navedenega; med drugim so izpostavljeni nujnost prostorov z najsodobnejšo opremo, zagotavljanje kariernega razvoja zaposlenih ter osredotočenost »študijskega procesa na študenta za večjo diferenciranost in individualiziranost študija s pomočjo prožnih oblik učenja in poučevanja«.

Sklepne ugotovitve

S prehodom na e-izobraževanje na daljavo v obdobju epidemije covid-19 so postale vidne napake dosedanjega načina poučevanja (Moravec 2020): sodobne IKT so se namreč prepogosto uporabljale izključno za utrjevanje obstoječega načina poučevanja in ne za razvijanje novih praks, novega, sodobnega načina poučevanja. Do izraza je prišel tudi pomen dobro pripravljene učne ure (z jasno navedenimi učnimi metodami, načini poučevanja, cilji in kompetencami, ki naj bi jih študent dosegel) ter usposobljenosti učitelja za izvedbo lastnega predmeta na daljavo (tako s tehnološkega kot tudi pedagoškega/didaktičnega vidika). Svetovna banka (World Bank 2020) ugotavlja, da je bilo opravljenih malo analiz o uspešnem prehodu na izvajanje na daljavo, tudi UNESCO (2020) se strinja, da je prehod na e-izobraževanje na daljavo zahteven in kompleksen celo v normalnih razmerah – hkrati pa da je to postala nujnost.

Za uspešno in kakovostno izvajanje e-izobraževanja na daljavo je torej pomembna ustrezna usposobljenost in kompetentnost učiteljev za uporabo različnih rešitev (Ferdig idr. 2020). Pomembna je priprava učitelja na izvedbo predmeta na daljavo; pred samo izvedbo bi se moral vprašati, kateri je najprimernejši pedagoški pristop glede na vsebino predavanja ter kateri je primeren tehnološki pristop.

Dejstvo namreč je, da je covid-19 odprl nov pogled na izvajanje pedagoškega procesa, jasno je postalo, da je pedagoški proces (z večjimi ali manjšimi težavami) možno izvesti tudi na daljavo, sinhrono in/ali asinhrono. Pri tem pa se ne sme prezreti pomena fizičnega stika med študenti, med študenti in učitelji, ki je mogoč le na fakulteti, v predavalnici. Kot možna rešitev se zdi postopno uvajanje hibridnega poučevanja, ki bi omogočalo fizični stik na fakulteti, hkrati pa bi se določene vsebine izvajale na daljavo.

Pomembno pa je, da se težave, ki so do izraza prišle v obdobju epidemije covid-19, izkoristi kot priložnosti za izboljšave ter posledično za povečanje kakovosti izvajanja pedagoškega procesa.

Literatura

- Ali, S. 2020. »I Sat an Open Book Medical School Final Exam from My Bedroom.« Imperial College London. 25. marec. <https://blogs.imperial.ac.uk/imperial-medicine/2020/03/25/i-sat-an-open-book-medical-school-finals/>.
- Arnhold, N., in L. Brajković. 2020. »Tertiary Education and COVID-19: Impact and Mitigation Strategies in Europe and Central Asia.« World Bank Policy Note. <http://pubdocs.worldbank.org/en/783451590702592897/ECA-TE-and-COVID-19-long-FINAL-25May20.pdf>.
- Azzi-Huck, K., in T. Shimis. 2020. »Managing the Impact of COVID-19 on Education Systems around the World: How Countries Are Preparing, Coping, and Planning for Recovery.« World Bank Blogs. 18. marec. <https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing>.
- Baran, E., in A. P. Correia. 2016. »What Motivates Exemplary Online Teachers? A Multiple-Case Study.« *V Learning, Design, and Technology*, ur. M. Spector, B. Lockee in M. Childress, 1–17. Cham: Springer.
- Bitenc, I., B. Werber in M. Urh. 2020. »Kombinirano učenje-izkušnje in rešitve.« *Uporabna informatika* 28 (1): 3–13.
- Breger, L., M. Zagmajster in M. Radovan. 2020. *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Canipe, M. M., in A. Bayford. 2020. »Lessons Learned Moving an Elementary Science Methods Course to Emergency Online Delivery.« *V Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*, ur. R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski in C. Mouza, 65–69. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Crawford, J., K. Butler-Henderson, J. Rudolph, M. Glowat, R. Burton, B. Mal-kawi in P. A. Magni. 2020. »COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses«. *Journal of Applied Learning & Teaching* 3 (1): 9–28.
- »Četrtni nacionalni posvet projekta INOVUP je za nami.« 2020. INOVUP. <http://www.inovup.si/novice/2020/cetrtni-nacionalni-posvet-projekta-inovup-je-za-nami>.
- DeBrock, L., N. Scagnoli in F. Taghaboni-Dutta. 2020. »The Human Element in Online Learning.« *Inside Higher Ed*, 18. marec. <https://www.insidehighered.com/advice/2020/03/18/how-make-online-learning-more-intimate-and-engaging-students-opinion>.
- Dwivedi, K. Y., D. L. Hughes, C. Coombs, I. Constantiou, Y. Duand, S. J. Edwards, B. Gupta, B. Lal, S. Misrah, P. Prashant, R. Raman, P. N. Rana, K. S. Sharma in N. Upadhyay. 2020. »Impact of COVID-19 Pandemic on Information Management Research and Practice«. *International Journal of Information Management* 55 (2): 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>.

- Ferdig, R. E., E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski in C. Mouza, ur. 2020. »Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field.« Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://oaks.kent.edu/covid19ksu/teaching-technology-and-teacher-education-during-covid-19-pandemic-stories-field>.
- FLC Group. B. I. »Education in the Time of COVID19 – Context.« <http://www.flcgroup.net/courses/education101-context/>.
- Frangou, S. M., in P. Keskitalo. 2020. »Enhancing Social Learning with Digital Applications: Life Stance Education and Sámi Pedagogy Move to Synchronous Distance Learning in Teacher Education.« V *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*, ur. R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski in C. Mouza, 23–26. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust in A. Bond. 2020. »The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning.« *Educause Review*, 27. marec. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Istenič Starčič, A., in M. Lebeničnik. 2020. »Investigation of University Students' Perceptions of Their Educators as Role Models and Designers of Digitalized Curricula.« *Human Technology* 16 (1): 55–91.
- ITU News. 2020. »COVID-19: How Students View the Sudden Shift to Online Learning.« 3. april. <https://news.itu.int/covid-19-how-students-view-the-sudden-shift-to-online-learning/>.
- Kebritchi, M., A. Lipschuetz in L. Santiago. 2017. »Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review.« *Journal of Educational Technology Systems* 46 (1): 4–29.
- Ko, S., in S. Rossen. 2004. *Teaching Online, A Practical Guide*. 2. izd. Boston, MA, in New York: Houghton Mifflin.
- Li, C., in Lalani, F. 2020. »The COVID-19 Pandemic Has Changed Education Forever.« World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>.
- Lundberg, J., D. Castillo-Merino in M. Dahmani. 2008. »Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short Review of some Empirical Findings.« *RUSC Universities and Knowledge Society Journal* 5 (1): 35–44.
- Majors, N. 2020. »The Future of Higher Education After COVID.« https://www.academia.edu/42409530/The_Future_of_Higher_Education_After_COVID.
- Markova, T., I. Glazkova in E. Zaborova. 2017. »Quality Issues of Online Distance Learning.« *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 237:685–691.

- Martin, F., A. Ritzhaupt, S. Kumarb in K. Budhrani. 2019. »Award-Winning Faculty Online Teaching Practices: Course Design, Assessment and Evaluation, and Facilitation.« *The Internet and Higher Education* 42:34–43.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2020. »Poudarki dneva z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, 20. marec 2020.« <https://www.gov.si/novice/2020-03-20-poudarki-dneva-z-ministrstva-za-izobrazevanje-znanost-in-sport-20-marec-2020/>.
- Moore, J. L., C. Dickson-Deane in K. Galyen. 2011. »E-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are They the Same?« *The Internet and Higher Education* 14 (2): 129–135.
- Moorhouse, B. L. 2020. »Adaptations to a Face-to-Face Initial Teacher Education Course 'Forced' Online due to the COVID-19 Pandemic.« *Journal of Education for Teaching* 46 (4): 609–611.
- Moravec, J. W. 2020: »International Education in the Era of COVID-19: Making Learning Visible.« *Sociální pedagogika/Social Education* 8 (1): 38–42.
- Nguyen, T. 2015. »The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons.« *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 11 (2): 309–319.
- Parker, A. 2020. »Coronavirus (COVID-19): A New Era for Online Education?« *Socioint 2020 – 7th International Conference on Education and Education of Social Sciences, 15–17 June 2020: Abstracts and Proceedings*, ur. F. Uslu, 108–113. Istanbul: Ocernit.
- Plowman, P. 2020. »Moving Teaching Online under Covid-19: Insights from First Experience.« https://www.academia.edu/43302874/Moving_teaching_online_under_Covid-19_Insights_from_first_experience.
- Radcliffe, D. 2020. »Lessons Learned: 9 Takeaways from Teaching Online during COVID-19.« https://www.academia.edu/43097965/Lessons_learned_9_takeaways_from_teaching_online_during_COVID-19.
- Schaefer, M. B., S. S. Abrams, M. Kurpis, M. Abrams in C. Abrams. 2020. »Making the Unusual Usual: Students' Perspectives and Experiences of Learning at Home during the COVID-19 Pandemic.« *Middle Grades Review* 6 (2): 8. <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/8>.
- Seaman, J. 2009. »Online Learning as a Strategic Asset. Volume II: The Paradox of Faculty Voices: Views and Experiences with Online Learning; Results of a National Faculty Survey, Part of the Online Education Benchmarking Study Conducted by the APLU-Sloan National Commission on Online Learning, Association of Public and Land-grant Universities.« <https://eric.ed.gov/?id=ED517311>.
- Smith Jaggars, S., in T. Bailey. 2010. »Effectiveness of Fully Online Courses for College Students: Response to a Department of Education Meta-Analysis.« <https://doi.org/10.7916/D85M63SM>.
- Soffer, T., in R. Nachmias. 2018. »Effectiveness of Learning in Online Academic

- Courses Compared with Face-to-Face Courses in Higher Education.« *Journal of Computer Assisted Learning* 34 (5): 534–543.
- Strielkowski, W. 2020. »COVID-19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education.« <https://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>.
- Študentska organizacija Slovenije. 2020. »Analiza ankete o poteku študija na daljavo in priporočila ŠOS.« 6. april. <https://www.studentska-org.si/analiza-ankete-o-poteku-studija-na-daljavo-priporocila-sos/>.
- The World Bank. 2020. »The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses.« <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- Thistoll, T., in A. Yates. 2016. »Improving Course Completions in Distance Education: An Institutional Case Study.« *Distance Education* 37 (2): 180–195.
- UNESCO. 2020. »Half of World's Student Population not Attending School.« 19. marec. <https://en.unesco.org/news/half-worlds-student-population-not-attending-school-unesco-launches-global-coalition-accelerate>.
- Università Ca' Foscari Venezia. B. I.a »Covid-19: informazioni per docenti e staff: Ca' Foscari per l'emergenza Coronavirus.« <https://www.unive.it/pag/40177>.
- . B. I.b »Covid-19: le misure di Ca' Foscari.« <https://www.unive.it/pag/40644>.
- Università degli studi di Trieste. B. I. »Catalogo della didattica.« <https://www.units.it/studenti/servizi-online/didattica-a-distanza#>, https://www.units.it/sites/default/files/media/documenti/ateneo/varie/tutorial_ms_teams_pe_accesso_da_catalogo_v180320.pdf.
- University of London. B. I. »Distance Learning and Online Courses.« <https://london.ac.uk/ways-study/distance-learning>.
- University of Oxford. B. I. »Covid-19 Response – Studying, Researching, Working and Living in Oxford.« <https://www.ox.ac.uk/coronavirus>.
- Univerza na Primorskem. 2017. »Vključevanje prožnih oblik učenja in poučevanja v izobraževalni proces na Univerzi na Primorskem v obdobju 2017–2020.« 12. julij. <https://www.upr.si/sl/resources/files/univerza/temeljni-dokumenti/po1strategija-prozne-oblike12.7.2017.pdf>.
- . B. I. »Covid-19 in UP.« <https://www.upr.si/si/univerza/covid-19-in-up/>.
- Univerza v Ljubljani. B. I. »UL in koronavirus.« https://www.uni-lj.si/ul_in_koronavirus/.
- Univerza v Mariboru. B. I. »Pomembne informacije v zvezi s koronavirusom za študente UM.« <https://www.um.si/univerza/medijsko-sredisce/novice/Strani/novice.aspx?p=3033>.
- Vannak, H. 2020. »SWOT Analysis of Covid-19 on Education.« https://www.academia.edu/42793550/SWOT_Analysis_of_Covid-19_on_Education.
- Wahab, A. 2020. »Online and Remote Learning in Higher Education Institutes:

A Necessity in light of COVID-19 Pandemic.« *Higher Education Studies* 10 (3): 16–25.

Zaed, I., in B. Tinterri. 2020. »How Is COVID-19 Going to Affect Education in Neurosurgery? A Step toward a New Era of Educational Training.« *World Neurosurgery* 140:481–483.

Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1). 2007. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 94. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-4690>.

Distance E-Learning in Higher Education during the Covid-19 Epidemic and Challenges for the Future

The COVID-19 epidemic, which started in early 2020, changed the functioning of society in a short time. Schools and universities had to close their doors practically overnight and transfer their study process on-line. This was the beginning of e-learning. The more successful educational institutions in this transition were those with already implemented on-line study and therefore prepared (with proper equipment in the field of information and communication technologies and properly trained teachers). Other educational institutions were faced with new challenges, which they (more or less) successfully resolved. The aim of the paper is to present the implementation of distance e-learning in higher education, its implementation in the time of COVID-19, and the experiences of individual higher education teachers and students. The implementation of e-learning at a distance and in the time of COVID-19, including the strengths and weaknesses that have come to the fore, bring with them the need to reflect on the challenges of the future of education.

Keywords: distance e-learning, COVID-19, emergency remote teaching, challenges of distance e-learning

Vsebinska
in procesna
interdisciplinarnost
visokošolske
didaktike

Raziskovalno delo dodiplomskih študentov na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem

Helena Bažec

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
helena.bazec@fhs.upr.si*

Uvajanje in vključevanje dodiplomskih študentov v raziskovalno delo ima številne prednosti, kar dokazujejo študije, izvedene na mnogih univerzah po svetu. Na primeru UP Fakultete za humanistične študije ugotavljamo, da se študente opremi z vsemi potrebnimi znanji in da so jim nudeni primerni materialni, pedagoški in organizacijski pogoji za učenje ter izvajanje raziskovalnega dela. Na podlagi analize raziskovalnega dela študentov in primerjave s štirimi koraki CUR ugotavljamo, da se izvajajo čisto vsi: najprej se naučijo primernih metod, potem zastavijo konkretna raziskovalna vprašanja, raziskave izvedejo in končno delijo rezultate. Vsi koraki so zagotovljeni vsem študentom v okviru izbranega študijskega programa, za dodatne možnosti raziskovanja pa se morajo študenti angažirati sami, pri čemer imajo mentorji ključno vlogo. Četrti korak je večinoma omejen na odnos študent – mentor ali na ostale študente. V prispevku povzemamo še primere dobrih praks, izvedenih na fakulteti.

Ključne besede: dodiplomski študenti, raziskovalno delo, mentorji, induktivne metode učenja, primeri dobrih praks

Uvod

Znanstvena dela so temelj napredka, ki je v 21. stoletju ključen za ekonomsko, socialno in okoljsko odgovorno ter uspešno družbo, raziskovanje pa ima pri tem nepogrešljivo vlogo. S pomenom raziskovalnega dela se v Sloveniji in Evropi ukvarja veliko institucij na več ravneh. V evropskem prostoru naj omenimo Evropski raziskovalni svet, ki v letnem delovnem programu (European Research Council 2019) opredeli prioritete na različnih znanstvenih področjih, in seveda Lizbonsko strategijo (The European Council 2000) ter iz nje izhajajočo Evropo 2020 (Fischer idr. 2010), vseevropska dokumenta, kjer je med drugim poudarjen prav pomen znanstvenega raziskovanja. V Sloveniji na državni ravni deluje Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS (ARRS), ki na podlagi sprejete Raziskovalne in inovacijske strategije Slovenije (RISS) skrbi za financiranje raziskovanja. Čeprav je formalno in strukturno v Sloveniji zagotovljena podpora raziskovalnemu delu tako na inštitutih kot na univerzah,

pa so vse omenjene strategije, programi in institucije osredinjene na osebe, ki se z raziskovanjem ukvarjajo profesionalno. Zato se v pričujočem članku želimo usmeriti v preučitev pogojev za raziskovalno delo mlajše populacije, in sicer dodiplomskih študentov.

Namen članka je preveriti, kako se dodiplomske študente uvaja v raziskovalno delo na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP FHŠ). Ugotoviti smo želeli, ali so študentom na prvi stopnji omogočeni osnovni pogoji za vključevanje v tako obliko dela in kako se le-to uresničuje v praksi. Zato smo si zastavili raziskovalni vprašanji, ali imajo dodiplomski študenti UP FHŠ sistemsko zagotovljene osnovne pogoje za opravljanje raziskovalnega dela in ali poleg teh obstajajo še katere dodatne možnosti, ki se izvajajo v praksi. Da bi odgovorili nanju, smo v prvi fazi opravili kvalitativno analizo obstoječih uradnih listin na Univerzi na Primorskem in na UP FHŠ, v katerih je omenjeno raziskovalno delo študentov. Nadalje smo opravili analizo študijskih programov in pregled raziskovalne infrastrukture, ki jih nudi UP FHŠ. Sledil je intervju s ključnimi akterji na UP FHŠ, v katerem smo preverili, kako se raziskovalno delo izvaja v praksi, katere oblike raziskovanja se izvajajo in katere oblike so po mnenju intervjuvancev še posebej primerne za prvo stopnjo študija.

Dodiplomsko raziskovanje v svetu in v Sloveniji

Raziskovanje je po definiciji *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* (2014) »zbiranje podatkov, ugotavljanje dejstev o čem s temeljitim, načrtnim delom, opazovanjem«. Za znanstveno pa opredeljujemo katero koli delo, ki »si prizadeva metodično priti do sistematično izpeljanih, urejenih in dokazljivih spoznanj«. Z drugimi besedami lahko ta pojem definiramo kot sistematično poizvedovanje, ki se poslužuje točno določenih znanstvenih metod z namenom odgovoriti na zastavljena vprašanja in reševati probleme iz realnega sveta. Cilj tega nadzorovanega in načrtovanega dela pa je izvorni prispevek k znanosti, v obliki npr. novih dognanj ali redefinicije starih. Ta definicija velja za raziskovanje na splošno, če pa bi jo želeli prilagoditi študentom na prvi stopnji, moramo najprej preučiti zgodovino tega pojma.

Izraz »dodiplomsko raziskovanje« (angl. *undergraduate research*) in seveda tudi njegovo vključevanje v študijske programe izvira iz ZDA, natančneje iz Massachusetts Institute of Technology (MIT), kjer so leta 1969 prvič izvajali program Undergraduate Research Opportunities Program (UROP), ki pa je bil tedaj omejen le na izbrano elito študentov (Healey in Jenkins 2009, 16). Kasneje se je ta iniciativa širila najprej po ZDA in preko Anglije v Evropo. Leta 1978 je bil ustanovljen Council on Undergraduate Research (CUR), ki je zdru-

ževal vse ustanove, ki so ponujale dodiplomske študijske programe v ZDA. Njegovo poslanstvo je podpora raziskovanju tudi izven t. i. raziskovalne elite. Zdelo se je, da se je s tem korakom dokončno uredilo to področje dodiplomskega študija. Vendar pa je leta 1998 Boyerjeva komisija na podlagi temeljitih raziskav, izvedenih na področju izobraževanja, prišla med drugim tudi do izsledka, da večina študentske populacije diplomira, ne da bi kdaj sploh izkusila pravo raziskovanje (Boyer 1998, 3), in posledično predlagala, da bi raziskovalno učenje postalo standard za vse. Podobno menita tudi Healey in Jenkins (2009), ki pravita, da bi morali vsi dodiplomski študenti izkusiti učenje o raziskovanju in preko raziskovanja, saj se na ta način bistveno izboljša kvaliteta študija. Po navedbah poročila pa se je raziskovanje večinoma omejevalo na zasebne šole z visokimi šolninami, kjer je razmerje med predavatelji in študenti zelo nizko, ter na študente z višjimi ocenami, pri čemer se je izvajalo izven rednega programa, torej v poletnih šolah ipd. (Boyer 1998). Od tedaj so se stvari spremenile in zagotoviti se skuša vključitev čim več študentov v raziskovanje. Model, ki se je prenesel iz ZDA, se je v Angliji nekoliko spremenil, saj vsa raziskovalna dejavnost usmerja v zaključno delo (Healey in Jenkins 2009). V Sloveniji lahko govorimo o mešanici obeh pristopov, saj se študente spodbuja k raziskovanju tako med kot ob zaključku študija (seminarska dela in/ali zaključna dela), kar smo dokazali z analizo študijskih programov.

O dodiplomskem raziskovanju govorimo takrat, ko študent v študijskem procesu vse od vpisa pa do diplome dela tako, da se individualno ali skupinsko vključuje v raziskavo in poizvedovanje na področju disciplinarnih, strokovnih in družbenih vprašanj, vključujoč dejavnosti izmenjave znanja (Childs idr. 2007). Raziskovalno delo študentov naj bi torej čim bolj temeljilo na spodbujanju načinov študija, ki posnemajo delo predavateljev pri opravljanju raziskav in jim tako omogočajo učenje od oseb, ki so specialisti na svojih področjih raziskovanja. Tak pristop bi bilo idealno vpeljevati tako v procesu izobraževanja kot tudi ocenjevanja ter poudarjati načine dela, s katerimi se razvija in seveda širi nova dognanja, ki so produkt raziskav (Jenkins 2008).

Dodiplomsko raziskovanje na področju humanistike je specifično, saj je vezano predvsem na razvoj disciplinarnih kompetenc na lastnem znanstvenem področju in na kritično mišljenje, ki je usmerjeno pretežno v teoretske in ne v laboratorijske raziskave. Medtem ko se v nekaterih državah z vključevanjem dodiplomskih študentov v raziskovalno delo veliko ukvarjajo, je v Sloveniji to področje še neraziskano. Študije, izvedene v Veliki Britaniji, Severni Ameriki in Avstraliji, so pokazale, da bodo študenti, ki so v okviru dodiplomskega študija vključeni v raziskovalno delo, najverjetneje tudi v prihodnosti ostali v raziskovalnih vodah; pri njih se bo bistveno povečal interes za nadaljeva-

nje študija na drugi in tretji stopnji (Hathaway, Nagda in Gregerman 2002) in izkušnje, pridobljene na tak način, bodo izboljšale njihovo zaposljivost po zaključku študija (Healey in Jenkins 2009). Preučitev študij pokaže tudi, da se je raziskovanje dodiplomskih študentov razvilo v več oblikah in da je razširjeno po univerzah v svetu, sploh model učenja z raziskovanjem (angl. *inquiry-based learning*) (Hutchings 2007; Spronken-Smith in Harland 2008), katerega cilj je razviti študentovo raziskovalno kompetenco tako, da mu mentor določi aktivno vlogo pri procesu učenja. K doseganju tega cilja pripomore uporaba širokega spektra metod induktivnega učenja, kot so problemsko učenje, učenje na primerih, poizvedovalno učenje in učenje z odkrivanjem (Healey in Jenkins 2009). V našem delu smo kot izhodišče za iskanje odgovorov na zastavljeni raziskovalni vprašanji vzeli podlage, pridobljene v državah, kjer je raziskovanje študentov na dodiplomskih študijskih programih urejeno sistemsko.

Kot primer dobre prakse na področju dodiplomskega raziskovanja smo prepoznali najstarejše združenje, CUR, ki ima najdaljšo tradicijo in največ izkušenj. Za namene pričujoče raziskave smo izhajali iz njegove definicije raziskovanja (Council on Undergraduate Research 2005), ki temelji na štirih ključnih korakih (v nadaljevanju koraki CUR), preko katerih opazujejo in vrednotijo raziskovalno delo dodiplomskih študentov:

1. identifikacija in učenje disciplinarnih ali interdisciplinarnih metod,
2. zastavitev konkretnega raziskovalnega vprašanja,
3. izvedba raziskave,
4. deljenje novih dognanj z ostalo strokovno in znanstveno javnostjo.

V pričujočem prispevku se osredotočamo na ugotovitve raziskave glede vključevanja dodiplomskih študentov v raziskovalno delo na UP FHŠ. Da bi pridobili vse potrebne odgovore, smo v prvem delu, namenjenem analizi stanja, najprej preverili, ali so študentom zagotovljeni osnovni pogoji za izvajanje raziskovalnega dela.

V drugem delu predstavljamo rezultate spoznanj o oblikah in možnostih uvajanja raziskovalnega dela na dodiplomskem študiju v praksi ter dodatne oblike, izven obveznih študijskih vsebin, ki se jih študenti lahko poslužujejo. Namen prispevka je predstaviti tudi obstoječe primere dobrih praks in odgovoriti na vprašanje, ali je raziskovalno delo na dodiplomskem študiju odvisno predvsem od pedagoškega kadra. V nadaljevanju nas je zanimalo, katere pedagoške metode za uvajanje raziskovalnega dela se uporabljajo in v kolikšni meri se štirje koraki CUR izvajajo v praksi.

Metodologija

Kvalitativna raziskava, ki je bila izvedena, temelji na študiji primera. Pod drobnogled smo vzeli Fakulteto za humanistične študije, eno od šestih fakultet članic Univerze na Primorskem, in njene dodiplomske študijske programe. Študijski programi, ki se izvajajo na fakulteti, so družboslovno-humanistične usmeritve, zato bo analizo stanja najverjetneje možno preslikati na druge sorodne ustanove. Raziskava je razčlenjena na tri dele.

V prvem delu smo opravili analizo virov in literature. Preučili smo tiste interne akte univerze in fakultete,¹ ki omenjajo raziskovalno delo v povezavi s študenti, da bi ugotovili, kakšne oblike raziskovalnega dela dodiplomskih študentov predvidevajo in kakšen pomen jim pripisujejo.

V drugem delu smo se poslužili analize virov in literature po posameznih študijskih programih ter pregledali organizacijo raziskovalnega dela na fakulteti. Z analizo vlog za akreditacijo smo preverili, v kakšni obliki obstoječi študijski programi raziskovalno delo vključujejo v obvezne študijske vsebine. S preučitvijo organizacije raziskovalne infrastrukture pa smo želeli ugotoviti, ali obstajajo vsi organizacijski, materialni in drugi pogoji, ki omogočajo izvajanje študentskega raziskovalnega dela, kot ga predvidevajo interni akti.

V tretjem delu smo opravili intervju med ključnimi akterji na UP FHŠ, to so prodekan za znanstveno raziskovanje in razvoj, predstojnica Inštituta za medkulturne študije in predstavniki sedmih oddelkov,² ki so v študijskem letu 2019/2020 aktivno izvajali študijske programe. Kot ključne akterje smo prepoznali zaposlene, ki so zadolženi za koordinacijo in usmerjanje raziskovalnega dela na ravni fakultete ter imajo pregled nad vsemi projekti na UP FHŠ, in predstojnike oddelkov, ki najbolj poznajo program dela tako s teoretskega kot praktičnega vidika, razpolagajo pa tudi s podatki o številu študentov, ki so vključeni v projekte. Namen intervjujev je bil pridobiti mnenje devetih deležnikov, ki so na podlagi pedagoškega dela in izkušenj odgovarjali na zastavljena vprašanja. Glede na kvalitativno zasnovano raziskavo smo raziskovalni intervju prepoznali kot najustreznejšo metodo zbiranja podatkov. Natančneje, opravljeni so bili nestandardizirani intervjuji, saj so vsi vprašanci odgovarjali na ista vprašanja odprtega tipa in se pogovarjali o vnaprej

¹ »Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2014), »Pravilnik o vrednotenju dela pedagoških delavcev ter raziskovalcev Univerze na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2011), »Pravilnik o nagradah in priznanjih Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2019).

² Oddelek za geografijo, Oddelek za italijanistiko, Oddelek za arheologijo, Oddelek za zgodovino, Oddelek za medkulturno jezikovno posredovanje, Oddelek za komuniciranje in medije ter Oddelek za slovenistiko.

določenih temah, primerih dobrih praks, konkretnem reševanju težav ipd., z namenom najti odgovore na zgoraj zastavljena vprašanja.

Intervju je bil razdeljen na dva sklopa. V prvem smo preverjali, kakšno je mnenje respondentov glede splošnega stanja na področju dodiplomskega raziskovanja. Zanimalo nas je predvsem, kakšno je njihovo mnenje o predznanju študentov o raziskovalnem delu ob prihodu na fakulteto, kako se ta kompetenca razvija skozi študij, kako in v kakšnem obsegu se raziskovalno delo izvaja v praksi, če ga primerjamo s formalnimi pogoji, ki jih nudi fakulteta, in katere raziskovalne metode so najprimernejše in se najbolj uporabljajo na prvi stopnji študija. Namen drugega sklopa intervjuja je bil pridobitev mnenja deležnikov glede vključevanja študentov v raziskovalno delo v praksi in primerjava s štirimi koraki CUR. Zanimalo nas je, ali je vključevanje študentov v raziskovalno delo urejeno sistemsko in v kolikšni meri se dejansko izvaja ter mnenje respondentov o tem, v kateri meri se izvajajo štiri koraki CUR. V tem delu je bil poseben poudarek namenjen kritični opredelitvi do evidentiranih težav in možnim rešitvam v praksi. Zanimale pa so nas tudi oblike dodiplomskega raziskovanja, ki niso predvidene v vlogah za akreditacijo programov. Ravno na to temo se je med intervjuji našlo kar nekaj primerov dobrih praks, ki jih v nadaljevanju predstavljamo v ločenem poglavju.

Za analizo zbranih podatkov v prvem in drugem delu raziskave smo uporabili kvalitativni pristop. V izbranih virih smo poiskali ključne besede (dodiplomsko raziskovanje, metodologija raziskovanja, pogoji za napredovanje, raziskovalno delo študentov, kompetence) in preučili tiste dele besedil, kjer je bilo govora o obravnavani vsebini. Nato smo po vsebinskih sklopih v razpravi navedli vire in iz njih izpeljali ugotovitve. V tretjem delu pa smo podatke, ki so bili zbrani z intervjuji, na podlagi interpretacije smiselno razvrstili v tri tematske sklope in predstavili v samostojnih podpoglavjih.

Rezultati

Najprej predstavljamo analizo stanja, ki izhaja iz podatkov, zbranih iz internih aktov UP in FHŠ. Sledijo rezultati intervjujev, ki so bili opravljeni med ključnimi akterji, zaposlenimi na UP FHŠ.

Analiza stanja – interni akti UP in FHŠ

V »Merilih za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2014) je med pogoji za napredovanje v višji naziv med minimalnimi standardi naveden kriterij pedagoške usposobljenosti, ki se meri tudi z elementom »zavzetost in uspešnost pri uvajanju v znanstveno, umetniško ter strokovno delo« ter »mentorstvo pri diplomah« (19. člen). To pomeni, da je

vključevanje študentov v raziskovalno delo eden ključnih pokazateljev in pogojev za uspešno delovanje ter napredovanje pedagoških delavcev. V »Pravilniku o vrednotenju dela pedagoških delavcev ter raziskovalcev Univerze na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2011) je raziskovalno delo študentov omenjeno le v 9. členu, in sicer pri neposrednem pedagoškem delu, kamor se uvršča »mentorstvo pri diplomskih delih in nalogah, oz. pri zaključnih oblikah študija, strokovnih in raziskovalnih delih študentov in pri strokovni praksi«. Nadalje, na ravni FHŠ je v 6. členu »Pravilnika o nagradah in priznanjih Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem« (Univerza na Primorskem 2019) podatek, da se Bartolova nagrada za visokošolskega učitelja podeli visokošolskemu učitelju, ki med drugim dosega izjemne pedagoške in raziskovalne dosežke tudi s številnimi mentorstvi, z uspehi in nagradami študentov, s skupnimi objavami s študenti, z izkazanim vključevanjem študentov v raziskovalne in druge projekte. Tudi Bartolova nagrada za študenta se podeli za izjemne dosežke pri študiju, pri čemer štejejo tudi »izjemno kakovostno zaključno [...] delo, objava znanstvenega članka oziroma znanstvene monografije oziroma samostojnega znanstvenega poglavja v mednarodno priznani monografski publikaciji z recenzijo ali nacionalno ali mednarodno pomembna poustvaritev umetniškega dela ali drug pomemben strokovni ali znanstveni dosežek« (10. člen).

Čeprav ni nikjer izpostavljena prva stopnja študija, pa je iz analize obstoječih uradnih dokumentov razvidno, da je tako na univerzitetni kot na fakultetni ravni obseg vključevanja študentov v raziskovalno delo eden od kriterijev za ocenjevanje pedagoške uspešnosti visokošolskih učiteljev in vpliva na možnosti napredovanja. Kot znanstveno-raziskovalno delo pa so navedena predvsem zaključna dela, objava članka, poglavja ali monografije, raziskovalna naloga ali vključevanje v projekte.

Poleg zgoraj naštetih oblik raziskovanja, ki jih predvidevajo formalni akti, se v praksi izvajajo tudi drugačne oblike, ki jih načeloma ne umeščamo med raziskovalno delo, so pa še posebej primerne za dodiplomski študij. V to kategorijo spadajo različne didaktične metode raziskovalnega učenja, kot so problemsko učenje, učenje na primerih, poizvedovalno učenje in učenje z odkrivanjem (Healey in Jenkins 2009), ki povezujejo poznavanje teorije s prakso, kritičnim mišljenjem in z refleksijo. Fakulteta ima možnost študentom omogočiti vse zgoraj omenjene oblike znanstvenega dela, vendar pa mora razpolagati s primerno programsko zasnovo, kadrovske in z raziskovalno infrastrukturo, predvsem pa z motiviranimi učitelji, ki znajo študijski proces načrtovati in izvajati tako, da bodo študenti nove vsebine spoznavali preko raziskovanja.

Analiza stanja – pogoji za izvajanje raziskovalnega dela študentov

Na prvi stopnji študija se študente postopoma uvaja v raziskovalno delo, zato sta ključnega pomena opremljanje s primernim znanjem in zagotavljanje dobrih mentorjev, ki bodo študenta pripeljali do želenih rezultatov. Na UP FHŠ so ti osnovni pogoji zagotovljeni tako s primerno zasnovanimi študijskimi programi kot z razpoložljivimi pedagoškimi sodelavci. Poleg tega sta študentom na voljo fakultetna in univerzitetna knjižnica s pripadajočo strokovno ter znanstveno literaturo, omogočen pa jim je tudi dostop do mednarodnih baz podatkov, revij in nekatere predmetno-specifične programske opreme.

Poleg uradnih listin, ki omenjajo in poudarjajo pomen raziskovalne dejavnosti študentov, je na UP FHŠ na področjih humanističnih in družboslovnih ved raziskovanje organizirano v okviru Inštituta za medkulturne študije (IMSŽ) in Inštituta za arheologijo in dediščino (IAD). Med ključne naloge obeh inštitutov spada vsestranska skrb za raziskovalno dejavnost, pri čemer sta poudarjena predvsem uspešno pridobivanje in izvajanje projektov. Obstajajo projekti, namenjeni vključevanju študentov, ki jih razpisuje Javni štipendijski, razvojni, invalidski in preživninski sklad Republike Slovenije, in sicer Po kreativni poti do znanja (PKP) in Študentski inovativni projekti za družbeno korist (ŠIPK). Iz podatkov, ki so na razpolago v pristojni službi za raziskovalno dejavnost UP FHŠ, je razvidno, da so se v letu 2017 izvajali štiri PKP in enega ŠIPK, leta 2018 enega PKP in tri ŠIPK, leta 2019 enega PKP in dva ŠIPK, leta 2020 pa dva ŠIPK. V povprečju na vsakem projektu sodeluje po šest študentov, med katerimi je polovica dodiplomskih in polovica podiplomskih. Torej je bilo v letu 2017 na projekte vključenih približno 15 študentov prve stopnje, leta 2018 jih je bilo 12, leta 2019 jih je bilo devet in leta 2020 le šest.

V sodelovanju z Založbo Univerze na Primorskem je omogočena objava znanstvenih monografij, zbornikov, člankov in recenzij v znanstvenih revijah. Predvsem je zanimiva možnost objave v fakultetni znanstveni reviji *Studia Universitatis Hereditati*, ki v objavo sprejema izvirne in pregledne članke s področja kulturne dediščine v okviru humanističnih ved.³

Primerjava izvajanja dodiplomskega raziskovanja na UP FHŠ s štirimi koraki CUR

V tem poglavju bomo s pomočjo prej omenjenih štirih korakov CUR analizirali raziskovalno delo dodiplomskih študentov. UP FHŠ ima primerno struk-

³ Do sedaj so objavljali le magistrski in doktorski študenti. Ni podatka o tem, da bi imeli študenti prve stopnje kakšno objavo v omenjeni reviji ali drugi monografiji, ki jo je do sedaj izdala univerzitetna založba.

turno in organizacijsko okolje za izvajanje raziskovalnega dela študentov na vseh stopnjah študija. Prvi korak, to je identifikacija in učenje disciplinarnih in interdisciplinarnih metod, je omogočen v okviru pedagoškega procesa. Od svoje ustanovitve leta 2000 je imela UP FHŠ skupen nabor izbirnih predmetov, poimenovan *studium generale*, v katerega je spadal tudi skupni predmet z imenom Metodologija in epistemologija raziskovanja (MERI), ki je prinašal šest kreditnih točk in bil obvezen za vse študente prvega letnika študija. Med letoma 2011 in 2014 so ga postopoma, po posameznih študijskih smereh, ukinjali v sklopu prenove študijskih programov in v luči ponovnih akreditacij ter ga nadomestili s predmetnospecifičnimi predmeti iz metodologije raziskovanja. Tako je na UP FHŠ na vseh študijskih smereh zagotovljeno pridobivanje teoretskega znanja iz metodologije raziskovanja v obliki samostojnega predmeta,⁴ znotraj posameznih predmetov,⁵ na Oddelku za italijanistiko pa tudi v diplomskem seminarju in na Oddelku za uporabno jezikoslovje pri pripravi na obvezno prakso.

Drugi korak, tj. zastavitev konkretnega raziskovalnega vprašanja, je seveda nadgradnja teoretskega znanja iz metodologije raziskovanja, ki se poučuje pri vseh zgoraj navedenih predmetih, ki študente uvajajo v raziskovalno delo, pri določanju tem seminarjskih nalog, kot priprava na terenske vaje ali na prakso in pri načrtovanju zaključnega dela.⁶ Da študenti na prvi stopnji pridobijo to znanje, je tudi formalno zapisano v temeljnih in predmetnospecifičnih kompetencah, ki se nahajajo v akreditiranih teoretskih zasnovah študijskih programov na UP FHŠ.⁷ Kratka analiza teh kompetenc pokaže, da študenti geografije med drugim pridobijo »sposobnost samostojnega načrtovanja raziskave, zbiranja, analize in predstavitve podatkov« (Kovačič 2013, 15); študenti italijanistike so »ustrezno pripravljeni za raziskovalno delo med študijem in po njem« (Zudič Antonič idr. 2014); študenti programa Komuniciranje in mediji pridobijo »zmožnost samostojnega oblikovanja znanstveno-

⁴ Oddelek za geografijo ima v prvem letniku obvezna predmeta Kvantitativne metode v geografiji in uvod v GIS ter Metodologija geografskega raziskovanja; Oddelek komuniciranje in mediji ima v drugem letniku obvezen predmet Metodologija in epistemologija raziskovanja medijev; Oddelek za zgodovino ima v prvem letniku obvezen predmet Teorije in metodologije zgodovinopisja; Oddelek za arheologijo ima v prvem letniku Metodologijo arheoloških raziskav in v drugem letniku Zgodovino in teorijo arheoloških raziskav.

⁵ Učni načrti mnogih predmetov predvidevajo izdelavo seminarske naloge, ki temelji na različnih oblikah raziskovanja. Preden pa lahko študent raziskavo opravi, ga mora mentor opremiti s primernim metodološkim znanjem.

⁶ Žal tukaj ne moremo ugotavljati in ugotoviti, ali je vsaka seminarska naloga že tudi znanstveno delo, zato bomo glede na naravo takega dela predpostavili, da naj bi bila.

⁷ Vsi učni načrti so objavljeni na spletni strani UP FHŠ (<https://www.fhs.upr.si/sl/studij/1-stopnja>).

raziskovalnih vprašanj in zmožnost samostojnega oblikovanja raziskovalnih problemov s področja medijev in komuniciranja in sposobnost izvajanja strokovnih oziroma raziskovalnih projektov« (Univerza na Primorskem b. l.b). Podobno velja za študente na programu Medkulturno jezikovno posredovanje, ki so po zaključenem študiju pripravljene za samostojno raziskovalno delo, slovenisti »obvladajo [...] slovenistične raziskovalne in interpretativne metode« (Beguš, Jeffs in Zwitter Vitez 2015, 27), program zgodovine predvideva, da bodo diplomanti imeli »zmožnost kritične presoje zgodovinskega vira oziroma zgodovinskega dogodka in v tem smislu zmožnost oblikovanja samostojnega pisnega besedila (članka, referata, razprave itd.) (Univerza na Primorskem b. l.c)«, študenti arheologije pa bodo pridobili vse potrebno »teoretično znanje in praktično uporabo metodoloških orodij arheoloških ved« (Univerza na Primorskem b. l.a), ki jih bodo aplicirali, imeli kritičen odnos do vseh arheoloških virov in njihove interpretacije.

Podobno velja v teoriji tudi za študente, ki so vključeni v projekt, saj jih je potrebno najprej opremiti z vsemi potrebnimi veščinami in šele potem lahko pod nadzorom mentorja izvajajo ali pomagajo pri izvedbi raziskave. V praksi pa so študenti na prvi stopnji študija vključeni le v projekte PKP ali ŠIPK, kjer sodelujejo večinoma pri posredovanju podatkov ali opravljanju manj zahtevnih nalog, ki so bolj strokovne narave.

Tretji korak, izvedba raziskave, je seveda študentovo delo, ki se lahko izvaja v sklopu zgoraj omenjenih študijskih ali obštudijskih obveznosti. In tudi pri tem koraku je mentor tisti, ki pomaga, usmerja in uči študenta.

Četrty korak predvideva širjenje novih dognanj med ostalo strokovno in znanstveno javnost in tudi to je študentom omogočeno, saj lahko izsledke izvedenih raziskav predstavljajo svojim mentorjem in ostalim študentom med urami, predvidenimi za seminarsko delo, lahko jih mentor objavi v spletni učilnici (ŠIS, Moodle ipd), zagovori zaključnih del pa so javni. Poleg tega ima fakulteta lastno znanstveno revijo, organizira pa tudi veliko število nacionalnih in mednarodnih konferenc, ki se jih lahko udeležijo študenti, ki so izvedli kakovostne raziskave. Žal podatka o tem, koliko študentov izkoristi te možnosti na prvi stopnji študija, ni, smo pa zato to vprašanje prihranili za intervju v drugem delu raziskave. Pridobljeni podatki nas privedejo do zaključka, da za izvedbo tudi četrtega koraka obstajajo vsi formalni pogoji in primerno okolje, vendar ga študenti v praksi ne naredijo.

Navedeni argumenti govorijo v prid temu, da materialni, pedagoški in organizacijski pogoji študijskega okolja UP FHŠ predvidevajo sistemsko uvažanje vseh študentov v raziskovalno delo v vseh štirih korakih CUR. Prednost tako zastavljenega študija pa je, da se študenti srečujejo z različnimi oblikami

in metodami raziskovanja postopoma in se v skladu s študijskimi programi pripravljajo na čedalje samostojnejše delo v višjih letnikih. Iz predstavljene analize lahko zaključimo, da je za študente organizirano plodno okolje, znotraj katerega imajo vse možnosti izvajati raziskovalno delo in ga deliti z zainteresirano javnostjo, vendar sodeč po dosegljivih podatkih te možnosti ne izrabljajo.

Predstavitev rezultatov intervjuja s ključnimi akterji

V tem delu študije smo ugotavljali, v kolikšni meri so zgoraj predstavljene možnosti, ki jih nudi fakulteta, izrabljene v praksi. To smo preverili s pomočjo intervjuja, opravljenega s ključnimi akterji na UP FHŠ, tj. tistimi, ki so zadolženi za raziskovalno delo in koordinacijo.

Rezultati prvega sklopa intervjuja: mnenje respondentov glede splošnega stanja na področju dodiplomskega raziskovanja

Po mnenju vseh respondentov je poznavanje metodologije na novo vpisanih študentov zelo šibko oziroma ga sploh nimajo, kar velja zlasti za humanistična področja. Povečini so predstave študentov glede raziskovalnega dela vezane na stereotip znanstvenika v beli halji, ki opravlja raziskave v laboratoriju. Ob vpisu na UP FHŠ so mnenja, da tukaj ne potekajo raziskave, ampak se pridejo učiti jezikov ali drugih humanističnih ali družboslovnih ved.

Vsi respondenti so prepričani, da je metodološko znanje potrebno graditi postopno, skozi vsa leta študija do diplome, podobno kot to predvideva ameriški model (Healey in Jenkins 2009) in kot je določeno v teoretski zasnovi študijskih programov ter opredeljeno v ciljih in pridobljenih kompetencah. Med trajanjem študija, to je do zaključnega dela, naj bi bili študenti sposobni samostojnega raziskovalnega dela. Vsi intervjuvani pri tem poudarijo pomen mentorja in njegove podpore za doseganje teh ciljev, kar nas privede do zaključka, da študent po zaključeni prvi stopnji študija – čeprav je pridobil temeljna znanja na področju raziskovanja, kot je npr. poznavanje in uporaba metodoloških pristopov, značilnih za njegovo področje študija – pri opravljanju raziskovalnega dela ni povsem samostojen. Potrebuje namreč usmeritve in nadzor mentorja, ki bo odgovoren za njegovo raziskovalno delo.

Po poročanju respondentov so med študenti zelo priljubljene tiste metode dela, ki vključujejo uporabo sodobne tehnologije. Npr., pri jezikoslovnem raziskovanju uporaba novih platform omogoča zelo dober pristop k raziskavam, saj študentom nudi možnost, da analizirajo zelo velike količine jezikovnega gradiva (npr. spletne klepetalnice, uradni jezik EU). Istočasno pa se anketiranje na terenu (npr. sociolingvistično raziskovanje) nekako umika

iz jezikoslovja. Težava sodobnih pristopov pa je težja dostopnost, saj sta tako programska oprema kot tudi najmodernejša računalniška infrastruktura finančno težko dostopni.

Glede na mnenja respondentov lahko zaključimo, da morajo študenti v okviru rednih aktivnosti in pri izpolnjevanju obveznosti pri predmetih redno uporabljati ter torej obvladovati različne metode raziskovalnega dela, ki jim jih učitelji predstavijo. Vendar pa je mnenje vseh respondentov, da študenti pogosto ne dosegajo ravni znanstvenega dela in da so njihovi seminarji bolj strokovna dela oziroma se tudi izvajalci odločajo za ukinjanje oblike »klasičnega« seminarjskega dela ter namesto tega uvajajo delo v drugih oblikah, ki predvidevajo obdelavo manjšega obsega literature. To so npr. krajše analize besedil ali člankov z argumentacijo, s predstavitevijo in z diskusijo. Na tak način dosegajo, da se z uporabo pridobljenega teoretskega znanja kritično opredelijo do določene teme in to podkrepijo z utemeljevanjem.

Vsi intervjuvanci so glede na lastno pedagoško prakso izpostavili metodo analize dokumentov, ki je po njihovem mnenju najprimernejša za prvo stopnjo študija, sploh v prvem letniku. Taka oblika dela od študentov zahteva sistematično delo na besedilih, pri čemer se morajo naučiti predvsem razumeti besedilo in prepoznati hierarhijo pomembnosti informacij. Jezikovno usmerjeni oddelki vidijo velik potencial ravno v avtentičnem jezikovnem gradivu, ki ga lahko analizirajo, in uporabnost izsledkov povežejo z vsakdanjim življenjem. Na tak način študenti ugotovijo, kaj vse zmorejo s pridobljenim znanjem in kako ga lahko uporabijo v praksi. Kot primerni metodi za študente prve stopnje so intervjuvanci omenjali tudi opazovanje in spraševanje, ki obsegata izvajanje poizvedovanj na terenu – anket ali intervjujev (nabiranje gradiv za kasnejšo analizo).

Rezultati drugega sklopa intervjuja: kritična opredelitev do težav in predlogi rešitev

Nekateri oddelki imajo metodologijo vključeno v obliki samostojnih temeljnih predmetov, drugi raziskovalne metode uvajajo pri posameznih predmetih, v sklopu katerih se študenti seznanjajo z načeli metodoloških pristopov. To pomeni, da je poučevanje metodologije raziskovanja sistemsko predvideno v učnem programu in so ga deležni čisto vsi študenti. V praksi gre za delo v okviru temeljnih ali izbirnih predmetov (izdelava seminarjske naloge, preučitev gradiv in diskusija z argumentacijo ter druge oblike).

Za oblike raziskovalnega dela, ki niso navedene v študijskem programu, se naredi selekcijo najboljših študentov na podlagi njihovih študijskih dosežkov. Navadno je to povprečna ocena pri opravljenih izpitih, kar privilegira

študente višjih letnikov. Veliko je odvisno tudi od ambicij študentov, saj so nekateri samoiniciativni, drugi pa ne želijo širiti znanja izven obveznih vsebin. Na oddelkih, katerih študijski programi imajo na prvi stopnji obvezno prakso, menijo, da ta ni vedno povezana z raziskovanjem, ampak nudi predvsem strokovno izpopolnjevanje in navezavo z možnimi delovnimi okolji.

Glede izvajanja posameznih korakov CUR pa je prevladalo mnenje, da se izvajajo, vendar se je izkristalizirala predvsem figura mentorja, ki ima ključno vlogo pri spodbujanju in pomoči. Poleg dajanja navodil mora vseskozi slediti in svetovati. Predvsem četrti korak, ki predvideva deljenje novih dognanj z ostalo strokovno in znanstveno javnostjo, je tisti, ki se večinoma omejuje na odnos mentor – študent oziroma gre večinoma za delitev spoznanj z ostalimi študenti, ki poslušajo predmet. Iz izvedenih intervjujev je razvidno, da so razprave, ki se izvajajo med urami, namenjenimi seminarju, izredno živahne in plodne. Raziskovalno usmerjeno delo študentov je večinoma omejeno na predavalnico, z izjemo zaključnega dela,⁸ ki je praviloma objavljeno na spletu. Ključni rezultat diseminacije pa po mnenju nekaterih predstojnikov ni povezan le z vsebinskim rezultatom, ampak prinaša predvsem osebno rast študentov, ki bodo v prihodnje samozavestnejši pri argumentaciji in predstavitvi svojega dela. Npr., pripravljene bodo v praksi naročniku utemeljevati svoje odločitve na trgu dela z uporabo analitičnih prijemov. V tem vidijo potencial za pridobitev transverzalnih kompetenc, ki bodo prenosljive iz študijskega v delovno okolje.

Točnih podatkov o dejanskih rezultatih vključevanja študentov v raziskovanje, kar bi bilo razvidno iz njihovih objav, aktivne udeležbe na konferencah ipd., ni. Po mnenju in na podlagi izkušenj respondentov je pisanje izvirnih znanstvenih člankov na prvi stopnji zelo redko oziroma omejeno na študentske revije, mentorji se tudi še ne odločajo za soavtorstvo, vendar pa študentom pri pisanju pomagajo z usmerjanjem in s svetovanjem. Na splošno so bili mnjenja, da bi študenti za objavo potrebovali veliko podporo urednikov in mentorjev, kar pa časovno in finančno ni ovrednoteno. Ta podatek ni zamegljiv, saj se mentorji brez možnosti pridobivanja namenskih sredstev temu delu posvečajo zgolj samoiniciativno.

Primeri dobrih praks raziskovalnega dela dodiplomskih študentov

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov dobrih praks z namenom strokovni javnosti ponuditi dodatne ideje in posledično možnost uvajanja sti-

⁸ Na prvi stopnji je zaključno delo predvideno v študijskih programih štirih oddelkov: Komuniciranje in mediji, Medkulturno jezikovno posredovanje, Zgodovina in Arheologija.

mulativnih oblik raziskovanja, ki bodo služile kot podlaga za doseganje višjih raziskovalnih standardov v prihodnosti.

Prva možnost je simulacija konference,⁹ pri čemer vsi študentje pri predmetu v določenem roku predelajo del skupne literature in individualni del. Gre za študij literature s problemskih pristopom. Namen take oblike dela je, da spodbudimo rabo strokovnega jezika, motivacijo, diskusijo, problemski pristop in argumentacijo, kar študentom izboljša samozavest in omogoči dragocene izkušnje na njihovem strokovnem in znanstvenem področju. Po zaključenem delu je lahko predvidena tudi publikacija »internega« zbornika, ki bo služila za pripravo na izpit in bo v obliki dokumenta dostopna ostalim zainteresiranim.

Nadalje je bila omenjena ustanovitev študentske revije s področja humanistike, v kateri so študenti sami uredniki in avtorji prispevkov. Na tak način imajo možnost periodičnih objav in deljenja rezultatov svojega dela izven matičnega oddelka. Npr., Študentski svet Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem (ŠS UP FHŠ) je v sodelovanju s Študentsko organizacijo Univerze na Primorskem (ŠOUP) ustanovil revijo *Humanistične paradigme*, ki je izšla dvakrat med letoma 2008 in 2012. Za to revijo so pisali izključno študenti prve in druge stopnje študija. To je bil eden najzgodnejših primerov raziskovanja na prvi stopnji, saj je le-ta (Čurčić in Galič 2008, 1):

[...] plod popolnoma prostovoljnega dela študentov, ki so z organizacijo, zbiranjem, urejanjem, prevajanjem, oblikovanjem, lektoriranjem in končno seveda tudi s pisanjem člankov prispevali k vsebini in celostnemu izgledu publikacije. Recenzentsko delo, ki so ga prostovoljno opravili habilitirani visokošolski učitelji, predstavlja podporo in spodbudo sedanji ter prihodnji generaciji študentov. To je predvsem spodbuda k raziskovalnemu delu študentov in objavljanju rezultatov, ki bi bila brez prostora za objavo bistveno okrnjena. [...] Za mnoge predstavlja odskočno desko k samostojni raziskovalni poti. [...] S tem želi revija razvijati intelektualni potencial študentov ter jih usmerjati k raziskovanju v najzgodnejših fazah študija. Merilo pri pridobivanju novih besedil za objavo je predvsem kvaliteta prispevka, cilj publikacije pa gojiti učinkovito komunikacijo s širšo javnostjo, saj zajema širok razpon tematik člankov, ki so obenem dostopni širšemu krogu bralcev.

⁹ Ta način poučevanja uporablja prof. dr. Nives Zudič Antonič pri predmetih Italijanska književnost 1, Italijanska književnost 2 in Italijanska književnost 3, ki so temeljni predmeti na študijskem programu Italijanistika, lahko pa jih izberejo tudi ostali študenti kot zunanje izbirni predmet, pod pogojem, da imajo predznanje italijanskega jezika na ravni B1 ali več.

Druga revija je *Humanist*, ki je od ustanovitve leta 2019 pri Založbi Univerze na Primorskem izšla že štirikrat. Tudi ta je brezplačna in namenjena študentskim objavam, je pa poleg člankov, recenzij in kolumn v njej najti tudi posebne strani, imenovane »študentsko raziskovanje«, na katerih so predstavljena raziskovalna dela študentov UP FHŠ. Tudi v tem primeru so študenti pod mentorstvom profesorjev sami avtorji in uredniki.

Naslednja oblika je povezovanje z mednarodnim društvom študentov svojega študijskega področja. To možnost so izrabili študenti zgodovine, ki so se povezali z združenjem International Student of History Association (ISHA), v sklopu katerega so se udeležili tudi mednarodne znanstvene konference v tujini in imeli možnost objave v zborniku, ki je dosegljiv bistveno širši publikum. Po nam dosegljivih podatkih se niso odločili za objavo članka. So pa na podlagi te izkušnje ustanovili Društvo za zgodovino tudi na UP FHŠ. Poleg tega so na UP FHŠ študenti Oddelka za arheologijo leta 2006 ustanovili društvo DEDI (Društvo za promocijo in varstvo kulturne dediščine), katerega glavni namen je bil promocija še nepoznane kulturne in naravne dediščine oziroma širjenje znanja o njej v javnosti. Do leta 2010 so bili zelo aktivni, potem pa po nekajletnem premoru v letu 2018 ponovno začeli aktivno delovati in organizirati predavanja, ogleda zgodovinskih filmov z diskusijo (»Humanistični maraton«), strokovne ekskurzije in promocijo v študentskem časopisu *Humanist*. Vsa študentska društva delujejo pod okriljem fakultete, univerze, študentskega sveta in študentske organizacije.

Eden od predlogov, ki ga je podal prodekan, je, da se študenti UP FHŠ povežejo s študenti sorodnih smeri na tujih univerzah, saj bi na tak način dostopali do bistveno več informacij o tem, kakšne priložnosti obstajajo (razpisi za projekte, izobraževanja, poletne šole ipd.).

Sklepna misel

Članek se ukvarja z raziskovalnim delom dodiplomskih študentov na UP FHŠ. Po opravljeni analizi stanja lahko trdimo, da so na UP FHŠ sistemsko zagotovljeni osnovni pogoji za učenje in opravljanje raziskovalnega dela študentov. To je razvidno iz nabora pridobljenih kompetenc ob zaključku študija, ki predvidevajo, da študenti do diplome razvijejo raziskovalno kompetenco. Iz analize internih aktov in intervjujev, izvedenih s ključnimi akterji na fakulteti, izhaja, da se na univerzitetni in fakultetni ravni raziskovanje študentov spodbuja, saj je to eden ključnih kriterijev za ocenjevanje pedagoške uspešnosti, ki vpliva tudi na napredovanje visokošolskih učiteljev. Iz analize tudi izhaja, da imajo mentorji zelo velik vpliv na to, ali se bo raziskovalno delo izvajalo izven obveznih vsebin, saj morajo študentom prve stopnje posvetiti

veliko časa in jim vseskozi slediti. Težava pri tem je financiranje, ki za take oblike dodatnega dela ni predvideno. Analiza na podlagi štirih korakov, ki jih predlaga priznana mednarodna organizacija CUR (Council on Undergraduate Research 2005), pokaže, da imajo študenti ob vpisu na fakulteto malo ali nič predznanja in ga je potrebno graditi skozi vsa leta študija. Po mnenju respondentov je v praksi v največji meri uporabljena analiza dokumentov, sledi terensko delo. Študentje so zelo motiviranimi predvsem za izvedbo raziskav, ki vključujejo uporabo sodobne tehnologije in računalniške opreme za analizo ter simulacijo. Težava je v tem, da je taka oprema večinoma zelo draga in jo je težko zagotoviti. Študenti izvajajo vse, kar je obvezno za opravljanje izpita, medtem ko so za dodatno delo motivirani le nekateri. Čeprav imajo študenti vse možnosti za raziskovanje, jih pogosto ne izkoristijo. Predvsem četrti korak, ki predvideva širjenje dognanj znotraj stroke, je večinoma omejen na predavalnico. Med intervjuji s pedagoškim kadrom je prišlo na dan nekaj primerov dobrih praks, ki bi jih bilo smiselno deliti: simulacija konference, publikacija zbornika, objava v študentski reviji, ustanovitev društva, povezovanje s sorodnimi študijskimi smermi in organizacijami na domačih ter tujih univerzah in sodelovanje na njihovih konferencah. To je obenem tudi nabor neobveznih oblik raziskovanja, ki so poleg uveljavljenih projektov ŠIPK in PKP primerne za študente prve stopnje.

Literatura

- Beguš, A., N. Jeffs in A. Zwitter Vitez. 2015. »Vloga za akreditacijo spremembe študijskega programa 1. stopnje: medkulturno jezikovno posredovanje.« Univerza na Primorskem, Koper.
- Boyer, E. L. 1998. *The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University, Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. New York: Stony Brook.
- Childs, P., M. Healey, K. Lynch, L. McEwen, K. Mason O'Connor, C. Roberts in C. Short. 2007. »Leading, Promoting and Supporting Undergraduate Research in the New University Sector.« National Teaching Fellowship Project. www.heacademy.ac.uk/projects/detail/ntfsproject_universityofgloucestershire.
- Council on Undergraduate Research. 2005. »Joint Statement of Principles in Support of Undergraduate Research, Scholarship, and Creative Activities.« <https://www.cur.org/what/events/students/ncur/info/>
- Ćurčić, M., in M. Galič. 2008. »Uvodnik.« *Humanistične paradigme* 3 (1): 1–2.
- European Research Council. 2019. »ERC Work Programme 2020.« European Commission Decision C(2019) 4904 of 2 July 2019. https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2018-2020/erc/h2020-wp20-erc_en.pdf.

- Fischer, S., S. Gran, B. Hacker, A. Jakobi, S. Petzold, T. Pusch in P. Steinberg. 2010. »Europe 2020« – *Proposals for the Post-Lisbon Strategy. Progressive Policy Proposals for Europe's Economic, Social and Environmental Renewal*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Internationale Politikanalyse.
- Hathaway, R. S., B. A. Nagda in S. R. Gregerman. 2002. »The Relationship of Undergraduate Research Participation to Graduate and Professional Education Pursuit: An Empirical Study.« *Journal of College Student Development* 43 (5): 614–631.
- Healey, M., in A. Jenkins, A. 2009. *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: The Higher Education Academy.
- Hutchings, W. 2007. »Inquiry-Based Learning: Definitions and Rationale.« http://www.ceebl.manchester.ac.uk/resources/papers/hutchings2007_definingebl.pdf
- Kovačič, G. 2013. »Vloga za podaljšanje akreditacije študijskega programa Geografija 1. stopnje.« Univerza na Primorskem, Koper.
- Jenkins, A. 2008. »Supporting Student Development in and beyond the Disciplines: The Role of the Curriculum.« *V The University and Its Disciplines: Teaching and Learning within and Beyond Disciplinary Boundaries*, ur. C. Kreber, 157–168. Oxford: Routledge.
- Resolucija o raziskovalni in inovacijski strategiji Slovenije 2011–2020 (ReRIS11-20). 2011. *Uradni List Republike Slovenije*, št. 43. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-2045>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2014. 2., dopolnjena in deloma prenovljena izd. Ljubljana: ZRC. <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>.
- Spronken-Smith, R. A., in T. Harland, T. 2009. »Learning to Teach with Problem-Based Learning.« *Active Learning in Higher Education* 10 (2): 138–153.
- The European Council. 2000. »Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency Conclusions.« European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Univerza na Primorskem. 2011. »Pravilnik o vrednotenju dela pedagoških delavcev ter raziskovalcev Univerze na Primorskem.« <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/pravilnikvrednotenjepedagoskegadelajunij2011.pdf>.
- . 2014. »Merila za izvolitve v nazive Univerze na Primorskem.« <https://www.upr.si/sl/resources/files//univerza/interni-akti/3116.4.2014cistopismerila.pdf>.
- . 2019. »Pravilnik o nagradah in priznanjih Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem.« <https://www.fhs.upr.si/sl/resources/files//o-fakulteti/interni-akti/0120519pravilnikonagradahupfhspotrjen19092019.pdf>.
- . B. I.a »Dvopredmetni študijski program Arheologija 1. stopnja.« <https://>

- www.fhs.upr.si/sl/resources/files//studij/1-stopnja/arheologija/kompetence1st-arhdvo.pdf
- . B. I.b »Študijski program Komuniciranje in mediji 1. stopnja.« <https://www.fhs.upr.si/sl/resources/files//studij/1-stopnja/medijski-studiji/kompetemce1st-ms.pdf>
- . B. I.c »Študijski program Zgodovina 1. stopnja.« <https://www.fhs.upr.si/sl/resources/files//studij/1-stopnja/zgodovina/kompetence1st-zgo.pdf>
- Zudič Antonič, N., A. Zorman, M. Malčič in H. Bažec. 2014. »Vloga za akreditacijo spremembe študijskega programa 1. stopnje: Italijanistika.« Univerza na Primorskem, Koper.

Undergraduate Research at the Faculty of Humanities, University of Primorska

The introduction and integration of undergraduate students into research work has numerous advantages. Studies conducted at many universities around the world have proven this. In the case of the Faculty of Humanities we have come to the conclusion that all students are equipped with all the necessary skills and that they are offered an appropriate material, pedagogical and organizational environment. The analysis of the four steps of research at CUR shows that they implement all of them: students learn appropriate methods, set concrete research issues, carry out research and share the results with the public. All enrolled students engage in undergraduate research because this is part of any selected study programme. However, for additional opportunities students should engage themselves, with mentors playing a key role. The fourth step is often limited to the student–mentor relationship or to other students. Finally, we summarize examples of good practices which emerged during the analysis.

Keywords: undergraduate research, mentors, inductive teaching methods, good practices

Na študenta osredinjeno poučevanje matematike v visokem šolstvu

Karla Ferjančič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za matematiko,
naravoslovje in informacijske tehnologije, Inštitut Andrej Marušič
karla.ferjancic@iam.upr.si*

Pozivi k prenovi učenja in poučevanja visokošolske matematike so v tujini obrodili številne projekte in raziskave. Medtem ko lahko v slovenskem prostoru najdemo zelo veliko literature na temo didaktike matematike za obdobje od predšolske vzgoje pa vse do vključno srednje šole, opazimo veliko vrzel za področje predmetne didaktike visokošolske matematike, s tem pa pomanjkanje tako splošnih analiz in usmeritev kot tudi konkretnih gradiv, ki bi lahko služili za izboljšanje študijskega procesa, dosežkov študentov, njihovega konceptualnega razumevanja in nenazadnje tudi oblikovanje pozitivnega odnosa do visokošolskih matematičnih predmetov. V prispevku pregledamo ključne pristope in primere dobrih praks v tujini ter zaobjamemo relevantno obstoječo literaturo in zglede iz slovenskega visokošolskega prostora. Ob presoji omejitvev pri uvajanju na študenta osredinjenega poučevanja so predstavljene tudi usmeritve in primeri, ki bi pripomogli k dejanski implementaciji predstavljenih metod v proces učenja in poučevanja ter tako prispevali k razvoju didaktike tega področja.

Ključne besede: didaktika visokošolske matematike, učenje in poučevanje visokošolske matematike, na študenta osredinjeno učenje in poučevanje, izkustveno učenje, matematična diskusija, raziskovalno usmerjeno poučevanje

Uvod

Prizadevanja za reformo poučevanja v visokem šolstvu, ki bi tradicionalne pristope, v katerih prevladuje teorija, študent pa je zgolj prejemnik informacij, nadgradila z inovativnimi pedagoškimi pristopi, segajo že daleč v preteklost. Raziskave, posvečene razvoju predmetne didaktike za področje visokošolske matematike, ki jih zasledimo v tuji literaturi, izhajajo predvsem iz konstruktivistične teorije (Chang 2011; Jaworski 1994; Orton in Roper 2000), kjer je poudarjeno študentovo konceptualno razumevanje. Na področju vzgoje in izobraževanja s konstruktivizmom označujemo (Plut-Pregelj 2004) teorije znanja in iz njih izpeljane teorije učenja, ki temeljijo na predpostavki, da je znanje kot človekov konstrukt posledica njegove individualne (Piaget) in ožje socialne oziroma širše družbene dejavnosti (Vigotski). Glavni poudarki

t.i. konstruktivistične pedagogike (Driver 1995; Krahenbuhl 2016; Richardson 2003; Savery in Duffy 1995; Uzuntiryaki idr. 2009) so: poučevanje je na študenta osredinjen proces; miselni elementi morajo biti povezani s študentovimi predznanjem, izkušnjami in obstoječo miselno strukturo; učenje mora biti postavljeno v kontekst in povezano z avtentičnimi primeri iz resničnega sveta (Abramovich in Grinshpan 2008; Anku 1996); pomembni sta socialna interakcija in diskusija; učno okolje mora biti vnaprej načrtovano, delovati mora spodbudno in študentu omogočati samostojno pridobivanje ter nadgrajevanje znanja; potrebno je spodbujati in omogočati refleksijo; pomembna je kakovost; poučevanje ni zgolj proces prenosa znanja na študenta – vloga profesorja mora biti bolj kot govorcu podobna dirigentu (Abdulwahed, Jaworski in Crawford 2012).

Medtem ko ima visokošolska didaktika v slovenskem prostoru razmeroma dolgo tradicijo in lahko sledimo številnim aktivnostim za njen razvoj, zlasti od poznih šestdesetih let dvajsetega stoletja dalje (Marentič Požarnik 2020), pa lahko v slovenski strokovni literaturi, ki bi obravnavala predmetno didaktiko za področje visokošolske matematike in pripadajoče specifične smeri, opazimo veliko vrzel. Pregled literature preko ustreznih iskalnikov s ključnimi besedami, kot so visokošolska didaktika matematike, visokošolska didaktika, matematika, konstruktivizem, dodiplomski študij, izkustveno učenje ipd., hitro pokaže, da je področje slovenske visokošolske matematike zelo dobro pokrito s strokovno literaturo, ki jo lahko združimo pod temo »kaj poučevati«, po drugi strani pa je izredno malo literature na temo »kako poučevati«.

V preglednem članku bodo raziskani inovativni trendi in primeri dobrih praks za poučevanje visokošolske matematike, ki jih zasledimo predvsem v tujini. Pri tem se osredotočimo na tri pristope na študenta osredinjenega poučevanja, ki so v tuji literaturi najbolj poudarjeni in so na mnogih fakultetah tudi vpeljani v vsakdanji učni proces. Omenjeni pristopi se seveda med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Obravnavana je tudi uporaba tehnologije, ki je v številnih raziskavah uporabljena kot orodje, ki nam omogoča reformo poučevanja. Ob predstavitvi različnih orodij se je potrebno zavedati tudi različnih tipov učnih stilov študentov in preostalih ovir, ki so obravnavane na koncu tega prispevka.

Ključni pristopi k poučevanju visokošolske matematike

V nadaljevanju obravnavamo pristope, ki podpirajo in spodbujajo študente, da razvijejo poglobljeno konceptualno razumevanje pomembnih matematičnih idej in produktivne dispozicije. Njihova implementacija v proces poučevanja bistveno izboljša študentovo konceptualno razumevanje, odnos do

obravnane teme, sposobnosti diskusije, skupinskega dela, načrtovanja in predstavitve.

Izkustveno učenje

Kolb (1984), eden najpomembnejših teoretikov na tem področju, izkustveno učenje opredeli kot proces, kjer se znanje ustvarja kot ciklični proces, ki vključuje konkretno izkušnjo (vključenost neposredno v avtentično situacijo), razmišljujoče opazovanje (opazovanje, kaj se je zgodilo, in navezovanje na pretekle izkušnje ter konceptualno razumevanje), abstraktno razmišljanje (prenos izkušenj v abstrakten koncept) in aktivno eksperimentiranje (preizkušanje novih zamisli).

Izkustveno učenje vključuje naslednje elemente (Association for Experiential Education b.l.): skrbno izbrane izkušnje, podprte z refleksijo, s kritično analizo in sintezo; izkušnje so strukturirane tako, da od študenta zahtevajo pobudo, sprejemanje odločitev in odgovornost za rezultate; skozi izkustveni učni proces študent aktivno sodeluje s postavljanjem vprašanj, z raziskovanjem, eksperimentiranjem, reševanjem težav in s kreativnostjo; možnost, da se študentje učijo preko naravnih posledic, napak in uspehov; študentje so vključeni intelektualno, čustveno, socialno, duševno in/ali fizično; rezultati učenja so osebni in so osnova za prihodnje izkušnje in učenje; odnosi se razvijajo; študent in predavatelj lahko doživita uspeh, neuspeh in negotovost, saj rezultatov izkušenj ni mogoče povsem napovedati; osnovna vloga predavatelja je postavljanje primerno zahtevnih nalog, zagotavljanje podpore študentom ter prepoznavanje in spodbujanje spontane priložnosti za učenje, pri tem pa se mora zavedati svoje pristranskosti in predsodkov ter tega, kako ti vplivajo na študenta. Zasnova učne izkušnje vključuje možnost učenja naravnih posledic, napak in uspehov.

V letu 2019 je pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete izšel visokošolski učbenik *Izkustveno učenje* (Marentič Požarnik idr. 2019), v katerem avtorice poudarijo pomen nenehnega povezovanja neposredne izkušnje s teoretičnimi izhodišči, tehtnim načrtovanjem uporabe izkustveno zasnovanih pristopov k učenju, z nudenjem kakovostnih povratnih informacij in ustvarjanjem ustreznih učnih okolij, ki učence motivirajo za pridobivanje celovite učne izkušnje.

Proces izkustvenega učenja je povezan s formalnim in z neformalnim učnim okoljem, v katerem se vedenje ustvarja prek transformacij izkušenj. Seveda mora pri načrtovanju in izbiri aktivnosti glede na cilje in namene izkustvenega učenja visokošolski učitelj razmisliti (Marentič Požarnik idr. 2019) o različnih okoliščinah, kot so značilnosti udeležencev, velikost skupine, pro-

storske, tehnične in časovne možnosti, kdo ali kaj bo v žarišču pozornosti (ali je v ospredju posameznik, skupina ali tematika), kako temeljito bo predavatelj pri analizi vodil v globino, kakšna bo stopnja interakcije med vodjo in udeleženci ter med udeleženci samimi ter kako bo usmerjal obravnavo in analizo učne izkušnje.

Pogosta oblika izkustvenega izobraževanja (Moore 2010) za področje poučevanja visokošolskih matematičnih predmetov je praksa, ki študentom prinese določeno število kreditnih točk. Predvsem v tujini poznajo različne oblike praktičnih usposabljanj (npr. storitveno učenje, kooperativno izobraževanje, raziskave v skupnostih). Običajno je samostojen predmet, ki ni neposredno povezan s teoretičnimi predavanji. Študent ima, ob podpori univerzitetnega osebja, priložnost, da preko različnih projektov sodeluje s strokovnjaki izven fakultete. Glavni nameni prakse so povezovanje teorije z izzivi zunaj fakultete, odkrivanje kariernih priložnosti ter osebni in poklicni razvoj.

Ob tem ne gre spregledati pomembne posledice bolonjskega študija, ki je študente v večji meri kot pred reformo sistema spodbudila, da se za določeno obdobje študija udeležijo izobraževanja na visokošolskih zavodih v drugi državi. Poleg pridobivanja novih matematičnih znanj prinaša študij v tujini pomembno komponento izkustvenega učenja, in sicer kulturno potopitev, ki ponuja številne izzive ureditve življenja v novem kraju. Študij v tujini lahko pri določenih študijskih smereh vključuje tudi študijsko prakso.

Raziskovalno usmerjen pristop k poučevanju (raziskovalni projekti)

V literaturi je matematično raziskovanje kot pristop k učenju karakterizirano na različne načine. Npr., Richards (1991) raziskovanje definira kot učenje veščine, kako se matematično izražati, sodelovati v matematičnih diskusijah, postavljati domneve in reševati nove ali neznane matematične probleme. V tovrstnih karakterizacijah je v ospredje postavljena dejavnost študentov, kar je le del raziskovalnega procesa. Da bolje opišemo kompleksnost raziskovalnega pristopa kot metode učenja, moramo v samo definicijo zajeti tudi predavateljevo dejavnost, ki mora vključevati raziskovanje študentovega matematičnega razmišljanja in utemeljevanja (Rasmussen in Kwon 2007; Rasmussen idr. 2006). To visokošolskemu učitelju omogoča, da izgradi model o tem, kako njegovi študentje interpretirajo in generirajo matematične ideje, poleg tega pa tudi sam pridobi nova spoznanja, nove matematične ideje in lahko sledi ter nadgrajuje študentova razmišljanja s postavljanjem novih vprašanj in nalog. Študentje se z raziskovalnim pristopom učijo novih matematičnih konceptov prek vključevanja v izvirno argumentacijo in spoznajo, da lahko sami razvijajo nove (inovativne) matematične ideje. Rasmussen in Kwonova

(2007) za primer raziskovanja diferencialnih enačb navajata naslednje prednosti raziskovalnega pristopa učenja in poučevanja, ki nadgrajujejo klasične analitične tehnike: študentje sami na novo odkrivajo matematične ideje in numerične metode za analizo rešitev danih problemov. Namesto da jim predavatelj predstavi osnovne analitične in numerične pristope, imajo sami priložnost, da se spopadejo z zahtevnimi izzivi, ki jim omogočajo ustvarjanje lastnih analitičnih in numeričnih pristopov. Kot izhodišče za matematično raziskovanje dobijo študentje primerno zahtevno nalogo, ki pogosto izhaja iz realističnih situacij. Prednost pred klasičnimi pristopi, kjer se tovrstni primeri pojavijo na koncu poglavij, je, da študenta že na začetku motivirajo za ustvarjanje idej, ki pripeljejo do različnih metod za reševanje danega problema. Glavna ideja raziskovalnega pristopa (Yoshinobu in Jones 2012; 2013, 1–11) torej ni, da bi študentje zgolj spoznavali tehnike, ki jih predstavi učitelj, in jih nato samo aplicirali na podobne probleme, pač pa da so aktivno vključeni in sami prispevajo svoje matematične ideje za reševanje problemov. Na tak način se z matematiko ukvarjajo tako, kot se z njo ukvarjajo matematični raziskovalci.

Tovrsten pristop seveda zahteva veliko truda in znanja za pripravo dobrih učnih materialov. Primeri dobre prakse iz tujine so raziskovalni projekti, v sklopu katerih delovne skupine, ki vključujejo tako raziskovalce kot tudi podporno osebje, oblikujejo ustrezne metode, skrbijo za njihovo vključitev v poučevanje in nenazadnje tudi za izvedbo raziskave o doseženih učinkih.

Eden od takih primerov je projekt TIMES »Teaching Inquiry-Oriented Mathematics: Establishing Supports (TIMES)« b. l.), v sklopu katerega so E. Johnson (Virginia Tech), C. Andrews-Larson (Florida State University) in K. Keene (North Carolina State University) razvili inovativne metode za tri specifična matematična področja (abstraktna algebra, linearna algebra in diferencialne enačbe), ki temeljijo na raziskovalno usmerjenem pristopu in med drugim vključujejo konkretno gradivo za študente ter gradivo za podporo izvajalcem teh predmetov (učni cilji, utemeljitve nalog, navodila za izvajanje).

Drug primer iz tujine je projekt ESUM (Jaworski idr. 2011), v sklopu katerega so za namen poučevanja matematike prvih letnikov študentov tehničnih smeri nosilci projekta preučili učni načrt, oblikovali vprašanja/naloge/skupinske projekte in (ob podpori doktorskih študentov) zasnovali inovativne učne pristope. Inovacija je vključevala zasnovo konkretnih raziskovalnih vprašanj in nalog, uporabo ustreznega računalniškega programa in načrt aktivnosti v majhnih skupinah študentov.

Poleg vključevanja raziskovalnega pristopa v izvedbo samih vaj in predavanj se lahko študentje v matematično raziskovanje vključujejo tudi na druge

načine in v neformalnih (obštudijskih) okoljih. Tu lahko izpostavimo dva primera:

- *Matematični raziskovalni projekti fakultet in inštitutov.* Za (najboljše) študente je dragocena izkušnja, če lahko delujejo kot raziskovalni sodelavci na projektih fakultete ali inštituta. Preko tovrstnega sodelovanja lahko študentje razvijajo nove matematične ideje in se spoznajo s pisanjem izvirnih znanstvenih člankov, kar lahko rezultira tudi v objavah v najboljših mednarodnih znanstvenih revijah, indeksiranih v SCI (primera: Vasilyev, Darda in Stevanovic 2014; Darda in Hujdurović 2015), in sodelovanjih na mednarodnih znanstvenih konferencah.
- *Poletni matematični dogodki za študente.* Tudi med študijskimi počitnicami so študentom na razpolago dejavnosti, ki podpirajo povezovanje teorije in prakse ter spodbujajo njihov osebni in poklicni razvoj. Primer je mednarodno tekmovanje, imenovano PRIMATIJADA, ki se že vrsto let odvija na področju matematike, računalništva, biologije, kemije, fizike in drugih naravoslovnih ved ter v športnih disciplinah. Letno se ga udeleži okoli 1.500 študentov iz vseh držav Balkana, ki na dogodku predstavijo svoje izdelke (projektne/raziskovalne naloge) in tekmujejo v športnih disciplinah. Študenti, ki se želijo udeležiti tekmovanja, morajo pod strokovnim mentorstvom pripraviti svoje projektne/raziskovalne naloge. Prijavijo se lahko študenti dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov, ki svoje raziskovalno delo na samem tekmovanju tudi predstavijo/zagovarjajo.

Kljub različnim tipom učnih tehnik in različnemu obsegu uporabe navedenih aktivnosti lahko implementacijo raziskovalno usmerjenega pristopa pri poučevanju matematičnih predmetov povežemo z boljšimi uspehi in večjo vztrajnostno študentov pa tudi z izboljšanimi ocenami študijsko manj uspešnih študentov (Kogan in Laursen 2014; Laursen 2013; Laursen idr. 2014).

Dobra vprašanja z matematično diskusijo

Tradicionalne pasivne metode poučevanja dopuščajo le malo časa za matematično diskusijo med študenti in/ali s predavateljem (Abdulwahed, Jaworski in Crawford 2012). Študente na matematičnih vajah/predavanjih lahko sicer okarakteriziramo kot skupnost prakse, v kateri lahko prepoznamo številne vidike vključevanja in aktivnosti (Wenger 1998), kljub temu pa lahko opazimo, da ta skupnost ne dosega najboljših dosežkov v smislu uresničevanja ciljev, povezanih s študentovim konceptualnim razumevanjem mate-

matike. Za razvoj slednjega je ključno poučevanje, ki mora vključevati postavljanje vprašanj in iskanje odgovorov, prepoznavanje problemov in iskanje rešitev, postavljanje domnev in dokazovanje (Jaworski 2013). Ob primerno zastavljeni diskusiji se študentje potopijo v matematične procese in koncepte ter dosegajo globlje ravni razumevanja, namesto da bi ostali zgolj pri površinskem dojetanju snovi. Podobno velja tudi za visokošolske učitelje – s postavljanjem vprašanj in razvijanjem idej v razredu se poglobijo v konceptualizacijo učnih procesov ter razmišljanje o primernih pristopih/vprašanjih za spodbujanje konceptualnega učenja študentov.

Prvi koraki k zasnovi primerne matematične diskusije so jasna postavitev ciljev izbrane aktivnosti, načrtovanje inovacije in načrtovanje učnega pristopa. Za spodbujanje dialoga in razvijanje idej so posebej primerne aktivnosti v manjših skupinah (Jaworski in Matthews 2011). Changova (2011) za primer poučevanja linearne algebre predlaga uporabo vprašanj, ki spodbujajo razmišljanje in omogočajo dvosmerno komunikacijo med predavateljem in študenti pa tudi uporabo preprostih aplikativnih zglede, ki motivirajo učenje in sodelovanje študentov. Avtorica poudarja nujnost, da predavatelji postanejo boljši poslušalci. Seveda je zelo pomembno strukturirati dobra vprašanja/trditve (Mazur 1997). Dobra matematična vprašanja so vprašanja, ki (Miller, Santana-Vega in Terrell 2006): spodbudijo študentovo zanimanje in radovednost; pomagajo spremljati študentovo razumevanje obravnavane teme; študentom omogočajo pogoste priložnosti za postavljanje domnev in argumentacijo o njihovi veljavnosti; temeljijo na predhodnem znanju in (ne)razumevanju študentov; predavateljem omogočajo pogosto sprotno preverjanje, kaj so se študentje naučili; spodbujajo aktivno učno okolje.

Za področje osnov matematične analize lahko zasledimo zbirko dobrih vprašanj, ki so nastala v sklopu projekta na Cornell University (»Good Questions Project: Class Materials« b. l.) in jih avtorji razdelijo na več tipov: vprašanja za ogrevanje, ki jih študentje rešijo prek ustreznega računalniškega programa pred samimi predavanji, da se seznanijo z naslednjo obravnavano temo, predavatelj pa na ta način preveri njihovo razumevanje ključnih osnovnih konceptov; kratka vprašanja med predavanji/vajami, s katerimi predavatelj preverja osnovno razumevanje; testna vprašanja, ki zahtevajo nekoliko več razmišljanja in razširjanje osnovnega koncepta; poglobljena vprašanja, ki večinoma zahtevajo predavateljevo vključevanje s primerno diskusijo, ki študente vodi v pravo smer.

Dobro sestavljeno vprašanje, ki lahko vključuje tudi odgovore, med katerimi morajo študentje izbrati pravega, in diskusija, ki jo le-to sproži, sta lahko zelo močni orodji za poučevanje (Santana-Vega 2004).

Tehnologija kot orodje za inovativno poučevanje visokošolske matematike

Uporabo tehnologije pri poučevanju matematike lahko v grobem razdelimo na dva dela – na uporabo specifičnih matematičnih računalniških programov in paketov ter na uporabo splošnih učnih tehnologij in spletnih orodij.

Med programi je potrebno omeniti programsko opremo Wolfram Mathematica, ki vsebuje sistem za simbolično obdelavo (ne)enačb, numerično računanje, orodja za vizualizacijo in proceduralni programski jezik. Posebej pri poučevanju predmetov iz matematične analize uporaba Mathematice bistveno prispeva k študentovemu konceptualnemu razumevanju snovi, doseganju boljših rezultatov na izpitih in večjemu zadovoljstvu (Roddick 2001). Pomemben programski paket za numerično analizo in programski jezik, ki ga razvija podjetje MathWorks, je Matlab. Uporaben je za izvedbo različnih dejavnosti pri pouku linearne algebre (Chang 2011), pogosto pa se ga uporablja tudi pri matematičnih predmetih na tehničnih smereh (Waldvogel, 2006; Pennell, Avitabile in White 2009). Mathematica in Matlab (oziroma prosto dostopen alternativni program Octave) se v slovenskem visokošolskem prostoru uporabljata pri poučevanju osnov linearne algebre in analize (Kosi-Ulbl 2011) ter predvsem pri implementaciji in testiranju algoritmov, ki jih študentje spoznavajo pri numerični algebri in numerični analizi (Bapić in Vitrih 2019; Kozak 2008; Plestenjak 2015). Ta orodja pomagajo razvijati študentovo konceptualno razumevanje obravnavane snovi in spodbujajo samostojno raziskovanje preko nalog, ki jih študentje rešujejo na računalnikih (Lappas in Kritikos 2018). Dodatna orodja (npr. Matlab Grader) omogočajo, da lahko študent takoj (avtomatsko) dobi povratno informacijo o tem, ali je njegov rezultat pravilen, oziroma dodaten napotek, če rezultat ni ustrezen.

Med interaktivnimi spletnimi orodji se na nekaterih univerzah v tujini uveljavlja učno okolje ALEKS, ki najprej preveri, kaj študent že zna, česa ne zna in kaj se lahko v naslednjem koraku nauči. Uporablja algoritme umetne inteligence za kreiranje nalog, ki so prilagojene študentovemu predznanju (Potocka 2010). Na spletu so dostopne že obstoječe zbirke za poučevanje algebre in verjetnosti, rezultati raziskav pa potrjujejo, da uporaba ALEKS-a bistveno izboljša ocene, ki jih študentje dosežejo na izpitih (Hagerty in Smith 2005; Hagerty, Smith in Goodwin 2010). Na spletu so dostopna tudi različna interaktivna orodja (npr. TurningPoint, Mentimeter), ki omogočajo hitro in anonimno interakcijo s študenti preko njihovih pametnih telefonov, tablic ali računalnikov. Predavatelj ima možnost postavljati različne tipe vprašanj in anket za pridobivanje povratnih informacij. Raziskave kažejo, da študentje njihovo

uporabo zelo pozitivno vrednotijo in raje obiskujejo predavanja, saj imajo več priložnosti, da izrazijo svoje mnenje (King in Robinson 2009; Wood in Shirazi 2020).

Uporaba spleta, elektronskih gradiv in spletnih učilnic (npr. Moodle) je postala že standard in nepogrešljivo orodje pri poučevanju (Engelbrecht in Harding 2009; Loong in Herbert 2012; Miller 2011; Thomas in Holton 2003), posebej v letošnjem obdobju epidemije. V literaturi lahko zasledimo več poimenovanj: učenje na daljavo, spletno učenje in mobilno učenje, ki se med seboj prepletajo. Nabor različnih možnosti uporabe IKT v pedagoškem procesu na univerzitetni ravni je predstavljen v znanstveni monografiji z naslovom *Izzivi in priložnosti uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu na področju naravoslovja, tehnologije in matematike* (Ferk Savec in Rugelj 2019). Monografija sicer ne pokriva uporabe IKT za področje poučevanja visokošolske matematike, lahko pa služi kot idejni navdih in razmislek, kako nekatera spregledana orodja IKT smiselno vključiti v pedagoški proces tudi na tem področju.

Ob uvajanju različnih orodij se moramo vsekakor zavedati različnih tipov učnih stilov študentov. Uporaba tehnologije nekoliko bolj ustreza vidnim tipom študentov, medtem ko slušni tipi bolj prisegajo na klasično okolje, ki omogoča neposredno komunikacijo (Becker in Dwyer 1998).

Upoštevanje razlik v učnih stilih

Pri načrtovanju aktivnosti na vajah in predavanjih je potrebno upoštevati razlike med študenti. Študentov učni stil lahko opišemo kot študentovo preferenco o tem, kako »sprejema in obdeluje informacije« (Felder in Silverman 1988). Študentje, katerih učni stil se ujema s profesorjevim stilom poučevanja, si informacije bolje zapomnijo, znanje uspešneje uporabljajo in imajo pozitivnejši odnos do predmeta kot tisti študentje z drugačnim učnim stilom (Felder 1993). S tem vedenjem je postala zelo pomembna pedagoška tema »kako se študentje učijo« (Hawk in Shah 2007). Razvitih je bilo veliko modelov, povezanih z različnimi učnimi stili (Felder in Silverman 1988; Fleming in Mills 1992; Gardner 1983; Gregorc 1979; Kolb 1984; McCarthy 1986). Kljub temu, da so učni stili individualni, obstajajo vzorci, ki se pojavijo v raziskavah s skupinskimi kategorizacijami, kot sta spol in rasa. Raziskovalci so med drugim ugotovili, da so pomembne razlike v učnih stilih med moškimi in ženskami (Fisher idr. 2013). Številne študije so potrdile obstoj konfliktov med študentovim in profesorjevim stilom učenja ter razmišljanja pri poučevanju matematičnih predmetov na univerzah (Abramovich in Grinshpan 2008). Kot posebej problematično avtorji navajajo abstraktno poučevanje visokošolske matematike

pri študentih, ki v sami osnovi ne študirajo matematike. V takih primerih je zelo pomembno izkustveno učenje oziroma uporaba na študenta osredinjenega poučevanja, ki vključuje praktične primere (Maull in Berry 2000). Aktivnosti pri poučevanju visokošolske matematike in tudi preverjanje znanja je potrebno načrtovati tako, da je prilagojeno različnim učnim stilom, saj se s tem zmanjša nepotreben stres in izboljšajo dosežki študentov (Savitz in Savitz 2010).

Ovire pri uvajanju inovativnega učenja in poučevanja

V nasprotju z učitelji matematike v osnovnih in srednjih šolah, ki morajo opraviti ustrezna pedagoška usposabljanja, so predavatelji na univerzah v splošnem visoko izobraženi specialisti za posamezna matematična področja, imajo pa opravljenih malo (ali nič) formalnih pedagoških usposabljanj (Abdulwahed, Jaworski in Crawford 2012). Kljub temu da so učinkovite tehnike na študenta osredinjenega učenja in poučevanja visokošolske matematike (v tujini) že zelo dobro raziskane in je njihova uporaba v številnih raziskavah povezana s pozitivnimi odzivi in dosežki študentov, ostaja glavni problem reform ta, da še vedno primanjkuje učinkovitih strategij, kako pridobiti dovolj veliko število univerz in visokošolskih učiteljev, ki bi te strokovno podprte metode vpeljali v svoj način poučevanja (Fairweather 2008; Henderson in Dancy 2007; 2008; 2011).

Preden začne visokošolski učitelj uporabljati inovativne tehnike poučevanja, mora opraviti zahteven prehod s tradicionalnih metod k novim tehnikam. Paulsen in Feldman (1995) v svojem modelu opisujeta tri faze tega prehoda: odmrzovanje, spremembo in zamrzovanje. Med prvo fazo učitelj pridobiva motivacijo za spremembo zaradi velike razlike med cilji in dejanskimi dosežki študentov ob uporabi obstoječih tehnik poučevanja. Pri tem sta ključna občutek psihološke varnosti in vizualizacija tistih sprememb, ki bi ponovno vzpostavile učiteljevo pozitivno samopodobo brez izgube integritete ali identitete. V naslednji fazi se predavatelj uči, aplicira in reflektira nove strategije poučevanja, ki bi lahko pripeljale do zelenih rezultatov. V zadnji fazi se te nove strategije ali utrdijo zaradi pozitivnih povratnih informacij ali pa se predavatelj vrne na začetne metode. Medtem ko so pomembne vse tri faze, je najbolj raziskana druga med njimi (Connolly in Millar 2006).

Ena od možnosti, ki lahko bistveno podpre učitelje pri prehodu k uspešnejšim tehnikam poučevanja, so intenzivne vsakoletne več dni trajajoče delavnice. Hayward, Koganova in Laursenova (2016) so v svojem delu preučili, kako udeleženci tovrstnih usposabljanj prehajajo skozi proces spreminjanja, in se posebej osredotočili na vpliv enotedenskih delavnic na manj raziskane faze

odmrzovanja in zamrzovanja. Preko rezultatov intervjuja in anket so potrdili pozitiven vpliv enotedenskih usposabljanj na vse tri faze prehoda k novim strategijam poučevanja visokošolske matematike. Lattuca, Bergom in Knight (2014) so odkrili, da je med šestimi različnimi tipi aktivnosti, ki so namenjeni profesionalnemu razvoju predavateljev, ravno udeležba na delavnicah tista, ki najbolj prispeva k dejanski implementaciji tehnik inovativnega poučevanja. Raziskave pripisujejo velik pomen izmenjavi širokih inkluzivnih definicij inovativnih tehnik, predstavitvi izkušenj iz različnih institucij in diskusijam o različnih pomislekih, ki bi lahko govorile v prid tradicionalnim pristopom, kot so ustrezna obravnava vseh predvidenih tem, odpor študentov ter sposobnost predavatelja za implementacijo novosti, pomembna pa sta tudi nadaljnja podpora in formiranje skupnosti visokošolskih učiteljev, ki prakticirajo omenjene tehnike (Hayward, Kogan in Laursen 2016).

V slovenskem univerzitetnem prostoru je že leta 1998 Marentič Požarnikova zasnovala model profesionalnega razvoja univerzitetnega učitelja, ki bi vključeval začetna usposabljanja za asistente z mentorstvom izkušenih visokošolskih učiteljev, seminarje, tečaje in pedagoške delavnice, vzajemno usposabljanje, akcijsko raziskovanje področja ter mreženje strokovnjakov. Ker se akademska kariera bodočih predavateljev visokošolske matematike začne z doktorskim študijem, pri katerem večina študentov sodeluje v pedagoškem procesu, raziskave kažejo na veliko potrebo, da bi bili doktorski študentje poleg usposabljanj za znanstveno-raziskovalno delo deležni tudi obveznih formalnih pedagoških izobraževanj (Mezgec 2020). V svojem prispevku Mezgečeva (2020) preuči profesionalni razvoj visokošolskega učitelja, predvsem z vidika pedagoškega dela, in poudari potrebo po kakovostnem začetnem pedagoškem usposabljanju visokošolskih učiteljev ter razvoju sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Analize namreč kažejo, da je pedagoško delo v primerjavi z znanstveno-raziskovalnim, ki ima večji vpliv na napredovanje v akademski karieri, zapostavljeno.

Sklep

V prispevku so raziskani pristopi k učenju in poučevanju visokošolske matematike, ki spodbujajo študentovo konceptualno razumevanje in temeljijo na sodobnih pedagoških pristopih h konstruktivističnemu učenju (sodelovalno učenje, izkustveno/projektno/raziskovalno učenje), kontekstualizaciji s primeri iz resničnega sveta in uporabi matematičnih programov ter spletnih orodij. Opisane tehnike so razdeljene na tri sklope (ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo): izkustveno učenje, raziskovalno usmerjen pristop k poučevanju in dobra vprašanja z matematično diskusijo. Posebej je pred-

stavljena uporaba tehnologije, relevantne za področje visokošolske matematike, ki nam lahko služi pri reformi poučevanja. Ob predstavitvi različnih učnih tehnik se je potrebno posvetiti tudi diskusiji o omejitvah, kot so različni tipi učnih stilov študentov, dovezetnost in strokovna usposobljenost predavateljev za uporabo pristopov, osredinjenih na študenta, ter strokovna in tehnična podpora pedagoškemu osebju, ter preostalih ovirah, ki so predstavljene v zadnjih razdelkih tega prispevka. Za razvoj predmetne didaktike visokošolske matematike v slovenskem prostoru bi bilo, po zgledih dobrih praks iz tujine, predstavljenih v tem preglednem članku, ključno razviti tudi konkretne priročnike za posamezne visokošolske matematične predmete, ki bi bili osnovani na metodah, osredinjenih na študenta. Žal je ta razvoj še vedno odvisen le od zavzetih in strokovno-didaktično močnih predstavnikov te stroke (Mihevc in Marentič Požarnik 1998).

Kot utemeljuje Jaworskijeva (2013), ne smemo biti zadovoljni zgolj s tem, da upoštevamo obstoječe norme in načine dela, pač pa moramo neprestano raziskovati priložnosti za razvoj pristopov k učenju in poučevanju matematike, ki bi bili učinkovitejši. Pri tem govorimo o kritičnem procesu uskladitev – spraševanje o tem, kaj počnemo, in iskanje boljših načinov za doseganje zastavljenih ciljev (Jaworski 2006; 2008). Izvajanje strokovnih raziskav in razvoj kakovostnih učnih materialov seveda nimata prave vrednosti, če na koncu ne zaživita tudi v predavalnicah. Za to pa so potrebne spremembe na nacionalni in univerzitetni ravni, ki bi dale pedagoškemu delu visokošolskih učiteljev večji pomen, in nenazadnje predvsem spremembe pri vsakem posameznem predavatelju, da bi stopil pred svoje študente s strokovno podprtimi, na študenta osredinjenimi metodami učenja in poučevanja.

Literatura

- Abdulwahed, M., B. Jaworski in A. R. Crawford. 2012. »Innovative Approaches to Teaching Mathematics in Higher Education: A Review and Critique.« *Nordic Studies in Mathematics Education* 17 (2): 49–68.
- Abramovich, S., in A. Grinshpan. 2008. »Teaching Mathematics to Nonmathematics Majors through Applications.« *PRIMUS* 18 (5): 411–428.
- Anku, S. 1996. »Fostering Students' Disposition towards Mathematics: A Case from a Canadian University.« *Education* 116 (4): 536–542.
- Association for Experiential Education. B. I. »What is Experiential Education?« <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>.
- Bapič, A., in V. Vitrih. 2019. *Selected Topics in Numerical Mathematics: Lecture Notes*. Koper: Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije.
- Becker, D., in M. Dwyer. 1998. »The Impact of Student Verbal/Visual Learning

- Style Preference on Implementing Groupware in the Classroom.« *Journal of Asynchronous Learning Networks* 2 (2): 61–69.
- Chang, J. M. 2011. »A Practical Approach to Inquiry-Based Learning in Linear Algebra.« *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 42 (2): 245–259.
- Connolly, M. R., in S. B. Millar. 2006. »Using Workshops to Improve Instruction in STEM Courses.« *Metropolitan Universities* 17 (4): 53–65.
- Darda, R., in A. Hujdurović. 2015. »On Bounds for the Product Irregularity Strength of Graphs.« *Graphs and Combinatorics* 31:1347–1357.
- Driver, R. 1995. »Constructivist Approaches to Science Teaching.« *V Constructivism in Education*, ur. L. P. Steffe in J. Gale, 385–400. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Engelbrecht, J., in A. Harding. 2009. »Teaching Undergraduate Mathematics on the Internet.« *Educational Studies in Mathematics* 58:253–276.
- Fairweather, J. 2008. »Linking Evidence and Promising Practices in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Undergraduate Education.« A Status Report for the National Academies Research. https://www.nsf.gov/attachments/117803/public/Xc-Linking_Evidence-Fairweather.pdf.
- Felder, R. M. 1993. »Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education.« *Journal of College Science Teaching* 23:286–290.
- Felder, R. M., in L. K. Silverman. 1988. »Learning and Teaching Styles in Engineering Education.« *Engineering Education* 78 (7): 674–681.
- Ferk Savec, V., in J. Rugelj, ur. 2019. *Izzivi in priložnosti uporabe informacijsko komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu na področju naravoslovja, tehnologije in matematike*. Ljubljana: Univerza.
- Fisher, S., K. Middleton, P. Wright in E. Ricks. 2013. »Mathematics Learning Styles, Attitudes, and Relatability.« *Institute for Learning Styles Journal* 1:1–15.
- Fleming, N. D., in C. Mills. 1992. »Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection.« *To Improve the Academy* 11 (1): 137–144.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- »GoodQuestions Project: Class Materials.« B.I. Department of Mathematics, Cornell University. <http://pi.math.cornell.edu/GoodQuestions/materials.html>.
- Gregorc, A. F. 1979. »Learning/Teaching Styles: Potent Forces behind Them.« *Educational Leadership* 5:234–236.
- Hagerty, G. W., in S. Smith, S. 2005. »Using Web Based Interactive Software to Enhance College Algebra.« *Mathematics and Computer Education* 39 (3): 183–194.
- Hagerty, G. W., S. Smith in D. Goodwin. 2010. »Redesigning College Algebra:

- Combining Educational Theory and Web-Based Learning to Improve Student Attitudes and Performance.« *PRIMUS* 20 (5): 418–437.
- Hawk, T. F., in A. J. Shah. 2007. »Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning.« *Decision Sciences Journal of Innovative Education* 5 (1): 1–19.
- Hayward, C. N., M. Kogan in S. L. Laursen. 2016. »Facilitating Instructor Adoption of Inquiry-Based Learning in College Mathematics.« *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education* 2 (1): 59–82.
- Henderson, C., in M. H. Dancy. 2007. »Barriers to the Use of Research-Based Instructional Strategies: The Influence of Both Individual and Situational Characteristics.« *Physical Review Special Topics – Physics Education Reform* 3 (2): 0201102. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.3.020102>.
- . 2008. »Physics Faculty and Educational Researchers: Divergent Expectations as Barriers to the Diffusion of Innovations.« *American Journal of Physics* 76 (1): 79–91.
- . 2011. »Increasing the Impact and Diffusion of STEM Education Innovations.« Predstavitev na forumu Impact and Diffusion of Engineering Education Innovations Forum, New Orleans, LA, 7.–8. februar. <http://www.nae.edu/File.aspx?id=36304>.
- Jaworski, B. 1994. *Investigating Mathematics Teaching: A Constructivist Enquiry*. London: Falmer.
- . 2006. »Theory and Practice in Mathematics Teaching Development: Critical Inquiry as a Mode of Learning in Teaching.« *Journal of Mathematics Teacher Education* 9 (2): 187–211.
- . 2008. »Building and Sustaining Inquiry Communities in Mathematics Teaching Development: Teachers and Didacticians in Collaboration.« *V Participants in Mathematics Teacher Education: Individuals, Teams, Communities and Networks*, ur. K. Krainer in T. Wood, 309–330. The International Handbook of Mathematics Teacher Education zv. 3. Rotterdam: SensePublishers.
- . 2013. »Developing Teaching of Mathematics to Engineering Students: Teacher Research, Student Epistemology and Mathematical Competence.« *V Actes du séminaire national de didactique des mathématiques de l'année 2012*, ur. S. Coppe in M. Hapekian, 5–14. Pariz: Université Paris Diderot.
- Jaworski, B., in J. Matthews. 2011. »Developing Teaching of Mathematics to First Year Engineering Students.« *Teaching Mathematics and its Applications* 30 (4): 178–185.
- Jaworski, B., J. Matthews, C. Robinson in T. Croft. 2011. »Engineering Students Understanding Mathematics (ESUM).« *MSOR Connections* 11 (3): 47–48.
- King, S. O., in C. L. Robinson. 2009. »Pretty Lights and Maths! Increasing Student Engagement and Enhancing Learning through the Use of Electronic Voting Systems.« *Computers and Education* 53 (1): 189–199.

- Kogan, M., in S. L. Laursen. 2014. »Assessing Long-Term Effects of Inquiry-Based Learning: A Case Study from College Mathematics.« *Innovative Higher Education* 39 (3): 183–199.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kosi-Ulbl, I. 2011. *Uporaba Matematice pri osnovah linearne algebre: zbrano gradivo*. Maribor: Fakulteta za strojništvo.
- Kozak, J. 2008. *Numerična analiza*. Ljubljana: DMFA-založništvo.
- Krahenbuhl, K. S. 2016. »Student-Centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers.« *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 89 (3): 97–105.
- Lappas, P., in M. Kritikos. 2018. »Teaching and Learning Numerical Analysis and Optimization: A Didactic Framework and Applications of Inquiry-Based Learning.« *Higher Education Studies* 8 (1): 42–57.
- Lattuca, L. R., I. Bergom in D. B. Knight. 2014. »Professional Development, Departmental Contexts, and Use of Instructional Strategies.« *Journal of Engineering Education* 103 (4): 549–572.
- Laursen, S. L. 2013. »From Innovation to Implementation: Multi-Institution Pedagogical Reform in Undergraduate Mathematics.« V *Proceedings of the 9th DELTA Conference on the Teaching and Learning of Undergraduate Mathematics and Statistics*, ur. D. King, B. Loch in L. Rylands, 24–29. Penrith: University of Western Sydney.
- Laursen, S. L., M. L. Hassi, M. Kogan in T. J. Weston. 2014. »Benefits for Women and Men of Inquirybased Learning in College Mathematics: A Multi-Institution Study.« *Journal for Research in Mathematics Education* 45 (4): 406–418.
- Loong, E. Y.-K., in S. Herbert. 2012. »Student Perspectives of Web-based Mathematics.« *International Journal of Educational Research* 53:117–126.
- Marentič Požarnik, B. 1998. »Izpopolnjevanje univerzitetnih učiteljev za boljše poučevanje kot del kulture kakovosti.« V *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*, ur. B. Mihevc in B. Marentič Požarnik, 29–48. Ljubljana: Center za izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- . 2020. »Visokošolska didaktika in didaktično usposabljanje visokošolskih učiteljev pri nas.« *Andragoška spoznanja* 26 (2): 15–32.
- Marentič Požarnik, B., M. Šarič in B. Šteh. 2019. *Izkustveno učenje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Mauil, W., in J. Berry. 2000. »A Questionnaire to Elicit the Mathematical Concept Images of Engineering Students.« *International Journal for Mathematics Education in Science and Technology* 31 (6): 899–917.
- Mazur, E. 1997. *Peer Instruction: A User's Manual*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- McCarthy, B. 1986. *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right-Left Mode Techniques*. Barrington, IL: EXCEL.
- Mezgec, M. 2020. »Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja.« *Andragoška spoznanja* 26 (2): 75–85.
- Mihevc, B., in B. Marentič Požarnik. 1998. *Za boljšo kakovost študija: pogovori o visokošolski didaktiki*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
- Miller, E. 2011. »Technology/Enhanced Calculus Lectures.« *Academis Exchange Quarterly* 15 (4): 1–7.
- Miller, R. L., E. Santana-Vega in M. S. Terrell. 2006. »Can Good Questions and Peer Discussion Improve Calculus Instruction?« *PRIMUS* 16 (3): 193–203.
- Moore, D. T. 2010. »Forms and Issues in Experiential Learning.« V *New Directions for Teaching and Learning* 124, ur. D. M. Quarters, 3–13. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Orton, T., in T. Roper. 2000. »Science and Mathematics: A Relationship in Need of Counselling?« *Studies in Science Education* 35 (1): 123–153.
- Paulsen, M. B., in K. A. Feldman. 1995. *Taking Teaching Seriously: Meeting the Challenge of Instructional Improvement*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Pennell, S., P. Avitabile in J. White. 2009. »An Engineering-Oriented Approach to the Introductory Differential Equations Course.« *PRIMUS* 19 (1): 88–99.
- Plestenjak, B. 2015. *Razširjen uvod v numerične metode*. Ljubljana: DMFA.
- Plut-Pregelj, L. 2004. »Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca.« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič-Požarnik, 17–40. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Potočka, K. 2010. »An Entirely-Online Developmental Mathematics Course: Creation and Outcomes.« *PRIMUS* 20 (6): 498–516.
- Rasmussen, C., in O. N. Kwon. 2007. »An Inquiry-Oriented Approach to Undergraduate Mathematics.« *The Journal of Mathematical Behavior* 26 (3): 189–194.
- Rasmussen, C., O. N. Kwon, K. Allen, K. Marrongelle in M. Burtch. 2006. »Capitalizing on Advances in Mathematics and k-12 Mathematics Education in Undergraduate Mathematics: An Inquiry-Oriented Approach to Differential Equations.« *Asia Pacific Education Review* 7:85–93.
- Richards, J. 1991. »Mathematical Discussions.« V *Radical Constructivism in Mathematics Education*, ur. E. von Glasersfeld, 13–51. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Richardson, V. 2003. »Constructivist Pedagogy.« *The Teachers College Record* 105 (9): 1623–1640.
- Roddick, C. D. 2001. »Differences in Learning Outcomes: Calculus and Mathematics vs. Traditional Calculus.« *PRIMUS* 11 (2): 161–184.

- Santana-Vega, E. 2004. »The Impact of the Good Questions Project on Students' Understanding of Calculus Concepts.« Magistrsko delo, Cornell University.
- Savery, J. R., in T. M. Duffy. 1995. »Problem-Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework.« *Educational Technology* 35 (5): 31–38.
- Savitz, R. M., in F. R. Savitz. 2010. »Experience Matters: Innovative Techniques Add up to Mathematical Achievement.« *PRIMUS* 20 (6): 517–528.
- »Teaching Inquiry-oriented Mathematics: Establishing Supports (TIMES).« B. I. San Diego State University. https://crmse.sdsu.edu/projects/times_project.
- Thomas, M. O. J., in D. Holton. 2003. »Technology as a Tool for Teaching Undergraduate Mathematics.« V *Second International Handbook of Mathematics Education*, ur. A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick and F. K. S. Leung, 351–393. Springer International Handbooks of Education Volume 10. Dordrecht: Springer.
- Uzuntiryaki, E., Y. Boz, D. Kirbulut in O. Bekatas. 2009. »Do Pre-Service Chemistry Teacher Reflect Their Benefits about Constructivism in Their Teaching Practices?« *Research in Science Education* 40 (3): 403–424.
- Vasilyev, A., R. Darda in D. Stevanovic. 2014. »Trees of Given Order and Independence Number with Minimal First Zagreb Index.« *MATCH Communications in Mathematical and in Computer Chemistry* 72 (3): 775–782.
- Waldvogel, J. 2006. »Teaching Mathematics to Engineering Students at ETH: Coping with the Diversity of Engineering Studies.« Delavnica na Mathematics in Engineering Imperial College, London, 25.–26. april.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, R., in S. Shirazi. 2020. »A Systematic Review of Audience Response Systems for Teaching and Learning in Higher Education: The Student Experience.« *Computers and Education* 153: 103896. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103896>.
- Yoshinobu, S., in M. Jones. 2012. »The Coverage Issue.« *PRIMUS* 22 (4): 303–316.
- . 2013. »An Overview of Inquiry-Based Learning in Mathematics.« V J. J. Cochran, L. A. Cox, P. Keskinocak, J. P. Kharoufeh in J. C. Smith, *Wiley Encyclopedia of Operations Research and Management Science*, 1–11. Atlanta, GA: American Cancer Society.

Student-Centred Teaching of Mathematics in Higher Education

Calls for the reform of the teaching and learning of undergraduate mathematics have yielded numerous projects and research abroad. While in Slovenia we can find a lot of literature about the didactics of mathematics for the period from elementary to secondary education, we can notice a large gap in the field of the didactics of undergraduate mathematics, namely, the lack of general analysis and good guidelines, which could serve to improve the study pro-

cess, students' achievements, their conceptual understanding and, last but not least, a positive attitude towards undergraduate mathematics courses. In this paper, we review key approaches and examples of good practice from abroad and cover relevant existing literature in Slovenia. In addition to an overview of the constraints in implementing student-centred teaching, some suggestions are also given that would contribute to the final implementation of the presented methods into the process of teaching and learning and thus the development of the didactics of this field.

Keywords: didactics of undergraduate mathematics, learning and teaching undergraduate mathematics, student-centred teaching, experiential learning, mathematical discussion, inquiry-based teaching

Inovativne metode na področju poučevanja in učenja v izobraževanju za zdravstveno nego: integrativni pregled literature

Sabina Ličen

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju
sabina.licen@fvz.upr.si*

Igor Karnjuš

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju
igor.karnjus@fvz.upr.si*

Mirko Prosen

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju
mirko.prosen@fvz.upr.si*

Globalizacija in spremembe na ravni zdravstvenih sistemov zahtevajo določene spremembe v razvoju študijskih programov, namenjenih izobraževanju medicinskih sester. S pregledom literature smo zato želeli raziskati ter razjasniti, katere inovativne metode poučevanja študentom zagotavljajo najboljšo izkušnjo učenja in najboljše učne izide; uporabljen je bil integrativni pregled. Vanj so bile vključene baze CINAHL, SpringerLink, WILEY in PubMed. Omejitvena kriterija iskanja sta bila objava članka med letoma 2009 in 2020 ter dostopnost celotnega besedila člankov v angleščini. V končni pregled je bilo vključenih osem člankov. Rezultati so pokazali številne pozitivne strani rabe inovativnih metod poučevanja: e-izobraževanje, uporabo resnih iger, mobilne tehnologije in standardiziranega pacienta. V dveh raziskavah pa smo ugotovili, da se uspešno dopolnjujeta tradicionalna metoda poučevanja in uporaba e-simulacijskega programa Case-Based Web Learning. Glede na okoliščine, v katerih živimo danes, potrebe študentov in nenazadnje potrebe pacientov, za katere bodo skrbeli, so spremembe v izobraževanju nujno potrebne. Predvsem je treba zagotoviti inovativna učna okolja, fakultete opremiti z ustrežno IKT-tehnologijo in tehnično opremo ter učitelje vzpodbuditi k večji udeležbi na izobraževanjih s področja IKT in k inovativnim pristopom v izobraževanju.

Ključne besede: zdravstvena nega, izobraževanje, poučevanje, študenti, učenje, izobraževalne metode

Uvod

Izobraževanje za poklice v zdravstveni negi se ob prehodu v novo desetletje sooča s številnimi izzivi, ki so posledica globalnega pomanjkanja medicinskih

sester in tudi pomanjkanja ustreznega kadra za njihovo poučevanje, spremembe regulacije poklica, socialno-demografskih sprememb, potreb po vse večjem medpoklicnem sodelovanju, pojava novih tehnik zdravljenja in tehnologij ter spoznanja (ne nujno novega), da so študenti raznolika skupina z raznolikimi slogi učenja, zaradi česar zgolj podajanje informacij ne zadošča (Neuman idr. 2009; Prosen, Karnjuš in Ličen 2017, 139–153). Tradicionalno poučevanje v zdravstveni negi se je dolgo osredotočalo na kurikulum, usmerjen v učitelja, in posledično na količino podanega znanja, ne pa na problemsko zasnovan pouk, kar bi glede na značilnosti dela v zdravstveni negi moral biti imperativ tovrstnih študijskih programov. Tradicionalno pojmovanje poučevanja lahko razumemo kot poglobljeno dejavnost učitelja, ki zajema podajanje ali predajanje učne snovi učečim se po predpisanem kurikulumu in je največkrat posredovano v frontalni obliki (Tomić 2000, 34–41).

Uvajanje inovativnih metod v izobraževanje za zdravstveno nego in njihovo razvijanje morata biti v ospredju vsake izobraževalne institucije, ki želi izobraziti in usposobiti visokokvalificiran kader, ki bo sposoben delovati tako v vsakem sociokulturnem okolju kot tudi v kompleksnih zdravstvenih sistemih. Ob tem je seveda treba upoštevati dejstvo, da imajo lahko učitelji in tudi študenti različno predstavo o tem, kaj sta inovativno poučevanje in inovativna oblika pouka (Neuman idr. 2009). Pred snovanjem katere koli ustrezne strategije je nujno razumeti, da je proces poučevanja in učenja kompleksna transakcija sodelovanja in osebnega odnosa med učitelji in študenti (Vanderveer in Billings 2009, 189–226), znotraj katere je treba opredeliti pomen inovativnosti. Neumanova idr. (2009) povzemajo, da je inovacija v izobraževanju za poklice v zdravstveni negi opredeljena kot uporaba znanja za ustvarjanje načinov in pristopov, ki so novi (ali prepoznani kot novi), z namenom transformacije sistemov. To zahteva dekonstrukcijo dolgo uveljavljenih predpostavk in vrednosti. Izida procesa vpeljave inovacij v izobraževanje v zdravstveni negi morata postati odličnost v praksi zdravstvene nege in razvoj kulture, ki podpira sprejemanje tveganj, ustvarjalnost in odličnost.

Ideja razvoja inovativnih metod poučevanja in učenja v izobraževanju za zdravstveno nego ni nova. Pred desetimi leti je Bennerjeva (2012) zapisala, da je potrebna radikalna transformacija izobraževanja v zdravstveni negi, ki bi podpirala pričakovanja nove vloge medicinskih sester¹ v spreminjajočem se sistemu zdravstvenega varstva. Od tedaj so bile sprejete številne smernice in dokumenti, ki so pomembno zaznamovali izobraževanje medicinskih se-

¹ Izraz »medicinska sestra«, zapisan v slovnični obliki ženskega spola, je uporabljen kot nevtralen in velja enakovredno za oba spola.

ster, saj gre za reguliran poklic, podrejen pravnemu redu Evropske unije. Po Evropski direktivi oziroma njenih dopolnitvah (Direktiva 2005/36/ES 2005; Direktiva 2013/55/EU 2013) traja izobraževanje za medicinske sestre najmanj tri leta in obsega najmanj 4.600 ur, od tega jih najmanj 2.300 poteka v kliničnem okolju, ob mentorstvu visokošolskih učiteljev in mentorjev iz vrst kliničnega okolja. Predpisan je minimum vsebin, znanj in veščin v izobraževalnem programu in določena razmerja med predavanji, seminarji, kliničnimi vajami in kliničnim usposabljanjem (Ličen in Plazar 2019). Kljub na prvi pogled začrtani rigorozni strukturi izobraževalnega programa obstaja nešteto priložnosti in možnosti za razvoj inovativnih oblik poučevanja ter učenja.

Inovativne metode poučevanja in učenja so lahko zelo preproste ali zelo kompleksne. Inovacije se lahko razvijejo oziroma uporabijo za namen izdelave naloge znotraj nekega predmeta, lahko pa celoten predmet ali celo študijski program temelji na določeni inovativni metodi. Osrednji cilj je, da izbrana metoda poučevanja naslavlja učne cilje in je hkrati usklajena z učnimi potrebami študentov (Lowenstein 2010, 37–48; Vandever in Billings 2009, 189–226). Učinkovite vpeljave ali razvoja inovativne metode poučevanja in učenja ne more biti brez ustvarjalnega pristopa učitelja in s tem povezanega načrtovanja. Lowensteinova (2010, 37–48) poudarja, da gre pri tem za proces osmih faz: (1) ugotavljanje stanja, (2) opredeljevanje možnosti, (3) načrtovanje, (4) pridobivanje podpore in virov za vpeljavo inovacije, (5) priprava študentov na vpeljavo inovacije, (6) priprava ostalih učiteljev na vpeljavo inovacije, (7) implementacija inovacije in (8) vrednotenje izidov vpeljave inovacije.

Prva faza tega procesa vključuje analizo predmeta ter identifikacijo prednosti in slabosti. Učitelji se morajo osredotočiti na pričakovane učne izide in pri tem upoštevati teorijo učenja, učne sloge študentov in njihove potrebe. Zlasti na področju zdravstvenega varstva prihaja do hitrega razvoja novih tehnik, tehnologij in ugotovitev, kar ustvarja potrebe po dodatnih znanjih. Pri tem je pomembna premišljena presoja, koliko dodatnih učnih vsebin in učnih pripomočkov, kot je npr. informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT), in tehnične zdravstvene opreme je zaželenih oziroma potrebnih, da bi lahko govorili o učinkovitem poučevanju in učenju.

V drugi fazi se je treba ozreti na dosedanje raziskave, inovativne metode in tehnike ter presoditi, ali ustrezajo prepoznanim potrebam. Običajno je ta faza sinonim za visoko mero ustvarjalnosti.

Po izbiri primerne metode nastopi faza načrtovanja. V njej je ključno razumeti, kdo so glavni deležniki, saj je za uspešno implementacijo novega pristopa priporočljivo, da so ti že zgodaj vključeni v proces razvoja ali vpeljave nove inovativne metode poučevanja in učenja. Prav tako je pomembno, da

že v tej fazi razrešujemo in predvidimo potencialne probleme implementacije, tudi tiste tehnične narave, ter načrtujemo strategijo evalvacije, ki bo sledila implementaciji.

Faza priprave študentov na implementacijo vključuje motiviranje študentov za sprejetje nove strategije in od učitelja zahteva, da je prilagodljiv ter da poda tudi zelo konkretna in jasna navodila, še posebej, če metoda sloni na rabi IKT-tehnologije oziroma posebne tehnične zdravstvene opreme.

Podobno kot študente je treba tudi učitelje pripraviti na implementacijo nove inovativne metode bodisi s predhodnim uvajanjem, da se seznanijo z novo metodo, bodisi z morebitnim dodatnim usposabljanjem. Slednje zahteva sicer več časa, vendar prispeva k dvigu učiteljeve samozavesti (Lowenstein 2010, 37–48). Pomembno je, da vsi vključeni soglašajo z delovanjem in s potekom implementirane metode ter jo tudi pravilno razumejo.

V fazi implementacije je vsaj na začetku potrebna dobra mera potrpežljivosti, saj lahko pride do nepredvidenih posledic ali izidov, ki jih je treba v zadnji fazi tega procesa ovrednotiti glede na kratkoročne, nekoliko težje pa tudi glede na dolgoročne rezultate.

Razvijanje in vpeljava učinkovitih inovativnih metod poučevanja in učenja v izobraževanje za zdravstveno nego predstavlja izziv vsakemu učitelju in izobraževalni ustanovi. Učinkovito učenje ni zgolj rezultat dobrega poučevanja, temveč tudi učnega okolja, kar vključuje dejavno interakcijo med učitelji in študenti ter med samimi študenti. Takšno učenje lahko dosežemo z ustvarjalnimi in inovativnimi metodami poučevanja, katerih namen ni zabava, temveč informiranje in spodbujanje študentov. Največ, kar lahko fakulteta naredi za učinkovito učenje, je, da prepozna študente kot posameznike z edinstvenim načinom razumevanja in učenja ter ustvarja situacije v učnem procesu, ki priznavajo njihovo raznolikost in jim zagotavljajo izkušnjo opolnomočenja, kar jih vodi k nadaljnjemu razmišljanju (Bradshaw 2010, 3–20).

Namen in cilji

Na podlagi integrativnega pregleda literature želimo omogočiti boljše razumevanje inovativnih metod na področju izobraževanja študentov zdravstvene nege in tako raziskovalce spodbuditi k nadaljnjemu raziskovanju. Cilj pregleda literature je razjasniti, katere izbrane inovativne metode poučevanja zagotavljajo za študente najboljšo izkušnjo učenja in najboljše učne izide oziroma katere inovativne metode poučevanja med študenti zdravstvene nege krepijo učne procese ter razvoj spretnosti in znanj. V skladu s tem je bilo postavljeno naslednje raziskovalno vprašanje: Kakšna je učinkovitost inovativnih učnih metod pri spodbujanju razvoja spretnosti in znanj pri študentih

dodiplomskega študija zdravstvene nege, da bodo v okviru svojih kompetenc ustrezno opravljali svoj poklic?

Metode

Metoda pregleda

Izbrali smo integrativni pregled znanstvene literature. Za iskanje podatkov smo uporabili podatkovne baze CINAHL, SpringerLink, WILEY in PubMed. Za iskalne izraze smo določili kombinacijo naslovov, uporabljenih fraz in prostega besedila ali ključnih besed v iskalniku Medical Subject Headings (MeSH), in sicer v angleškem jeziku: *Innovative Teaching Methods, Innovative Training Activities, Educational Technics, Nursing, Education, Teaching, Students, Learning*. Kot vključitvene kriterije smo upoštevali eksperimentalne in neeksperimentalne študije, objavljene med letoma 2009 in 2020, ter dostopnost celotnega besedila člankov v angleščini. Kot izključitvene kriterije smo upoštevali pisma uredniku, uvodnike, protokole, strokovne članke, članke v jezikih, ki niso angleški, in članke, objavljene pred letom 2009. V prej omejenih podatkovnih bazah smo pri iskanju literature uporabili tudi Boolova operatorja AND (sl. IN) ter OR (sl. ALI).

Rezultati pregleda

Specifikacija iskalnih besed in različne kombinacije naslovov, uporabljenih fraz ter prostega besedila ali ključnih besed je podala širši nabor ustrezne literature. Strategija iskanja v podatkovnih bazah je skupaj prinesla 248 zadetkov. Literaturo smo nadalje uvozili v program Zotero (zotero.org), ki omogoča citiranje, zbiranje, organiziranje referenc ter shranjevanje virov. Pregledali smo naslove in izvlečke raziskav ter s pomočjo programa prepoznali dvojnike. Po odstranjenih dvojnikih je literatura štela 224 zadetkov v angleškem jeziku. Pregledali smo vse izvlečke izbranih zadetkov ter ob prvem pregledu izločili 116 zadetkov. Po pregledu 108 ustreznih zadetkov smo dodatnih 100 izločili zaradi vsebinske neprimernosti. Za prikaz poteka pregleda literature smo uporabili pristop Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher idr. 2009). V končno analizo smo tako vključili osem zadetkov (slika 1).

Rezultati in razprava

V nadaljevanju prikazujemo identificirane raziskave, vključno z raziskovalnim namenom in dizajnom, vzorec, metode ocenjevanja in ključne ugotovitve. V končni pregled smo vključili naslednje raziskave (prikazane po abecednem redu): Chan idr. (2016); Cooper idr. (2015); Johnsen idr. 2018; Keefe in Wharrad



Slika 1 Rezultati pregleda literature po metodologiji PRISMA

2012; Lee idr. 2016; Morente, Morales-Asencio in Veredas (2014); Padilha idr. (2019); Tamaki idr. (2019).

1. Chan idr. (2016):

- *Namen*. Preučiti Case-Based Web Learning (CBL), izkušnje študentov, ki uporabljajo tako tradicionalno učilnico kot spletno osnovane pristope.
- *Raziskovalni dizajn*. Kvaziekperimentalna raziskava (intervencija: e-izobraževanje) – mešane metode.
- *Implementirane inovativne metode poučevanja*. (i) Izobraževalno okolje: tečajji kirurške zdravstvene nege in zdravstvene nege otroka. (ii) Ocena sposobnosti kliničnega sklepanja.
- *Vzorec*. Študenti dodiplomskega študijskega programa zdravstvene nege, tretji letnik, $n = 122$. Tri fokusne skupine, 18 udeležencev.
- *Metode ocenjevanja*. Priprava vprašalnika (petstopenjska Likertova lestvica) s tremi področji: sposobnost samostojnega učenja, sposobnost kliničnega sklepanja in zadovoljstvo študentov. Pri fokusnih skupinah se je pojavilo pet tem: struktura, okolje, kritično razmišljanje in reševanje problemov, vpliv kulture, tehnološka vprašanja.
- *Gljučne ugotovitve*. Glede sposobnosti samostojnega učenja in kliničnega sklepanja ni razlike med osebnim ter spletnim pristopom.

2. Cooper idr. (2015):

- *Namen*. Oceniti zadovoljstvo študentov z e-simulacijskim programom in s tradicionalnim poučevanjem glede kritično bolnega.

- *Raziskovalni dizajn*. Kvaziekperimentalna raziskava (test pred raziskavo in po njej; intervencija: e-simulacije).
- *Implementirane inovativne metode poučevanja*. (i) Ocenjene spretnosti vključujejo »prepoznavanje poslabšanja pri pacientu« in »upravljanje prednostnih nalog v nujni medicinski pomoči«. (ii) Zaznano klinično znanje: pacient, čigar zdravstveno stanje se poslabša.
- *Vzorec*. Študenti zadnjega letnika zdravstvene nege, $n = 97$ (poučevanje na tradicionalen način) in $n = 30$ (e-simulacija).
- *Metode ocenjevanja*. Objektivna ocena znanja: vprašalnika (11 trditve, vprašalnik z več možnimi izbirami in klinična izvedba: »klik« podatki, prilagojeni objektivnemu strukturiranemu kliničnemu izpitu – pri različnih scenarijih).
- *Gljučne ugotovitve*. Pomembne izboljšave rezultatov klinične uspešnosti tako za e-simulacijo kot za tradicionalno poučevanje.

3. Johnsen idr. (2018):

- *Namen*. Oceniti zaznavanje študentov zdravstvene nege glede rabe videoposnetkov, ki temeljijo na »resnih igrah« (angl. *serious games* – SG) in so namenjeni učenju.
- *Raziskovalni dizajn*. Pilotna študija (intervencija: »resne igre«).
- *Implementirane inovativne metode poučevanja*. Prototip SG je bil implementiran v okviru dveh simulacijskih tečajev: (i) zdravstvena nega v patronažnem varstvu in (ii) zdravstvena nega kirurškega pacienta. Intervencije: klinično sklepanje in sposobnost odločanja pri obravnavi pacienta s kronično obstruktivno pljučno boleznijo.
- *Vzorec*. Študenti zdravstvene nege, drugi letnik, $n = 249$.
- *Metode ocenjevanja*. Vprašalnik, sestavljen iz odprtih in zaprtih vprašanj. Vključene so bile izjave, ki so se nanašale na stopnjo realizma/avtentičnosti SG, uskladitev vsebine in nalog z učnimi načrti, sposobnost SG za doseganje učnih ciljev, uporabnost tovrstnih virov e-učenja v prihodnosti.
- *Gljučne ugotovitve*. Udeleženci so SG zaznali kot uporabno izobraževalno metodo. Menijo, da ima SG kot orodje potencial v izobraževanju, zlasti pri obravnavi pacienta s kroničnimi boleznimi.

4. Keefe in Wharrad (2012):

- *Namen*. Ugotoviti učinkovitost e-učenja na področju obvladovanja bolečine.
- *Raziskovalni dizajn*. Randomizirana raziskava (intervencija: e-izobraževanje).

- *Implementirane inovativne metode poučevanja*. E-izobraževanje na temo obvladovanja bolečine. Učno gradivo je bilo razdeljeno na sklop ocenjevanja bolečine in na sklop obvladovanja bolečine.
 - *Vzorec*. Študenti zdravstvene nege, $n = 233$, razdeljeni v štiri skupine.
 - *Metode ocenjevanja*. Vprašalnik vključuje 20 trditev z možnostjo ocene pravilno/napačno.
 - *Gljučne ugotovitve*. Rezultati podpirajo učinkovitost e-izobraževanja. Raziskovalci priporočajo uvedbo e-izobraževanja, saj pomembno koristi izboljšanju znanja na področju bolečine.
5. Lee idr. (2016):
- *Namen*. Ugotoviti učinke videoposnetka na mobilnem telefonu na učno motivacijo, znanje in zadovoljstvo študentov zdravst. nege.
 - *Raziskovalni dizajn*. Randomizirana raziskava (intervencija: mobilni telefon).
 - *Implementirane inovativne metode poučevanja*. Razvit je bil videoposnetek, kako opraviti urinsko kateterizacijo. Intervencijska skupina je imela na svojih mobilnih napravah neomejen tedenski dostop do ogleda videoposnetka.
 - *Vzorec*. Študenti zdravstvene nege, $n = 71$, od tega 36 študentov v eksperimentalni in 35 študentov v kontrolni skupini.
 - *Metode ocenjevanja*. Vsi študenti so sodelovali pri vadbi in učenju urinske kateterizacije v kabinetih za zdravstveno nego. Kaneje so bili naključno ocenjeni glede sposobnosti izvedbe te intervencije.
 - *Gljučne ugotovitve*. Intervencijska skupina je bila pri izvajanju kateterizacije samozavestnejša kot ostali kolegi. Videoposnetki na mobilnih napravah so koristno orodje, ki lahko izboljša učne rezultate.
6. Morente, Morales-Asencio in Veredas (2014):
- *Namen*. Pri poučevanju razjede zaradi pritiska oceniti učinkovitost informacijskih in komunikacijskih tehnologij kot učnega orodja v primerjavi s tradicionalnimi metodami poučevanja.
 - *Raziskovalni dizajn*. Randomizirana raziskava s testom pred raziskavo in po njej (intervencija: e-izobraževanje).
 - *Implementirane inovativne metode poučevanja*. Orodje za e-izobraževanje vključuje celovito oceno in klasifikacijo stopnje razjede.
 - *Vzorec*. Študenti zdravstvene nege, $n = 73$ (30 v eksperimentalni in 45 v kontroli skupini).
 - *Metode ocenjevanja*. Testni vprašalnik pred raziskavo in po njej, namenjen evalvaciji znanja o razjedi zaradi pritiska.

- *Ključne ugotovitve.* V primerjavi s tradicionalnim poučevanjem pomembno izboljšanje znanja z orodjem za e-izobraževanje ($p = 0,01$).

7. Padilha idr. (2019):

- *Namen.* Pri študentih zdravstvene nege oceniti učinek klinične virtualne simulacije v zvezi s trajnim znanjem in kliničnim sklepanjem lastne učinkovitosti ter z zadovoljstvom z učno izkušnjo.
- *Raziskovalni dizajn.* Randomizirana raziskava s testom pred izvedbo in po njej (intervencija: e-simulacije).
- *Implementirane inovativne metode poučevanja.* Udeleženci, razdeljeni v dve skupini, so imeli predavanja z enakimi cilji in časovnim razporedom. Eksperimentalna skupina je uporabila pristop učenja na podlagi primerov, pri čemer je bil vir klinični virtualni simulator, medtem ko je kontrolna skupina uporabljala pristop učenja, ki temelji na primerih, simulatorju z nizko stopnjo posnemanja resničnosti in realnem kliničnem okolju.
- *Vzorec.* Študenti zdravstvene nege, $n = 42$; študenti razdeljeni v dve skupini: eksperimentalno ($n = 21$) in kontrolno ($n = 21$).
- *Metode ocenjevanja.* Znanje in klinično sklepanje sta bila ocenjeno pred intervencijo, po njej in dva meseca pozneje na podlagi ocenjevanja trditev (pravilni/napačni odgovori) ter vprašalnika z več možnimi izbirami. Stopnja zadovoljstva z učenjem in stopnja lastne učinkovitosti sta bili po intervenciji ocenjeni z Likertovo lestvico.
- *Ključne ugotovitve.* Pri eksperimentalni skupini je bilo v primerjavi s kontrolno skupino ($p = 0,02$) znanje bistveno boljše takoj po intervenciji ($p = 0,001$) in dva meseca po končanem izobraževanju. Eksperimentalna skupina je pokazala višjo stopnjo zadovoljstva z učenjem ($p < 0,001$), statistično pomembna razlika v dojetanju samoučinkovitosti pa ni bila dokazana ($p = 0,09$).

8. Tamaki idr. (2019):

- *Namen.* Oceniti učinkovitost simulacij s pomočjo standardiziranega pacienta v paliativni oskrbi za izboljšanje znanja, spretnosti in samozavesti študentov.
- *Raziskovalni dizajn.* Randomizirana raziskava (intervencija: standardizirani pacient).
- *Implementirane inovativne metode poučevanja.* Eksperimentalna skupina je sodelovala v simulaciji paliativne oskrbe s pomočjo standardiziranega pacienta.

- *Vzorec*. Študenti zdravstvene nege, $n = 28$, tretji letnik, razdeljen v dve skupini: eksperimentalno ($n = 20$) in kontrolno ($n = 8$).
- *Metode ocenjevanja*. Ocenjevanje znanja (vprašalnik), uspešnost pri objektivnem strukturiranem kliničnem izpitu in samozavest pri oskrbi pacienta ob koncu življenja. Slednje je bilo ocenjeno na podlagi samoevalvacijskega vprašalnika.
- *Ključne ugotovitve*. Skupina, ki je uporabljala standardiziranega pacienta, je pri oskrbi terminalno bolnih pacientov pokazala bistveno boljše rezultate v znanju, spretnostih ter samozavesti.

Rezultati večinoma kažejo koristnost vpeljevanja e-izobraževanja ter e-simulacij znotraj izobraževanja bodočih medicinskih sester (Johnsen idr. 2018; Keefe in Wharrad 2012; Lee idr. 2016; Morente, Morales-Asencio in Veredas 2014; Padilha idr. 2019; Tamaki idr. 2019). Izjema sta le dve raziskavi, pri katerih se e-izobraževanje glede na rezultate ne razlikuje bistveno od tradicionalnega načina poučevanja (Chan idr. 2016; Cooper idr. 2015). Na podlagi integrativnega pregleda literature smo opredelili naslednje kategorije, ki odražajo koristnost inovativnih metod poučevanja in učenja: (i) e-izobraževanje, (ii) e-simulacije in uporaba iger v namene učenja, (iii) komunikacijska tehnologija, učne platforme in učenje s pomočjo videoposnetkov ter (iv) metoda standardiziranega pacienta.

Dejstvo je, da lahko IKT kot podporno metodo v poučevanju in učenju uporabimo na različne načine. V literaturi, ki smo jo pregledali, se e-izobraževanje nanaša na učenje študentov zdravstvene nege, ki se izvaja v spletnem okolju (Evans idr. 2014; Keefe in Wharrad 2012; Mehrdad idr. 2011) pa tudi kot učenje s pomočjo IKT v širšem smislu, npr. iz e-knjig ali besedilnih sporočil. Med inovativne metode vključujemo tudi metodo standardiziranega pacienta. V zadnjih letih opažamo, da v ospredje prihaja mobilno učenje, ki se nanaša na uporabo pametnih telefonov in mobilnih aplikacij (Lai in Wu 2012; de Marcos Ortega idr. 2011). Uporaba raznovrstnih učnih gradiv, kot so videoposnetki, spletne povezave in metode spletnih razprav/diskusij, omogočajo tako dejavno vpetost študentov v študij (Evans idr. 2014) kot tudi možnost sodelovanja – ne le študentov, ampak tudi učečih se posameznikov različnih starosti (Arving, Wadensten in Johansson 2014). Ugotovljeno je bilo, da imata npr. e-izobraževanje in učenje po mobilni aplikaciji predvsem pozitivne kognitivne učinke (de Marcos Ortega idr. 2011) ter da obstajajo dokazi o učinkovitosti tovrstnega učenja pri pridobivanju kliničnih kompetenc (Keefe in Wharrad 2012; Morente, Morales-Asencio in Veredas 2014; McCutcheon idr. 2015). Uvedba e-izobraževanja pa je izpostavljena tudi številnim izzivom.

Raba IKT oziroma posebne tehnične zdravstvene opreme lahko pri študentih, npr., vpliva na razvoj nelagodja in frustracij, po drugi strani pa se lahko pojavi potreba po tehnični podpori (Bloomfield in Jones 2013; Fernández Alemán, Carrillo de Gea, in Rodríguez Mondéjar 2011; Phillips idr. 2013). Na učenje po spletu lahko negativno vplivajo tudi neenakomerno razporejeno delo s strani učitelja ali celo določena nesoglasja med učiteljem in študenti (Evans idr. 2014).

Ne glede na navedeno je več raziskovalcev ugotovilo, da različne oblike digitalne tehnologije in druge inovativne metode ponujajo potencial za dopolnitev tradicionalnih metod poučevanja. Pri študentih, ki so bili izpostavljeni učenju z e-simulacijami, so se pokazale pomembne izboljšave v znanju, spretnostih, zaupanju in njihovem zadovoljstvu (Padilha idr. 2019). Videoposnetki so študentom celo omogočili, da se »identificirajo« s pacienti in jih ne dojemajo zgolj kot »primere« (Chan idr. 2016). Raziskave kažejo tudi, da raba IKT in drugih inovativnih izobraževalnih metod izboljšuje motivacijo za učenje ter študentu omogoča, da prevzame več nadzora nad učno izkušnjo (Ličen 2013). Vsekakor je dodana vrednost tovrstnega učenja tudi, da študenti pridobivajo določene klinične kompetence brez kakršnega koli tveganja za paciente. Slednje je pokazala raziskava, v kateri je eksperimentalna skupina študentov zdravstvene nege po uporabi IKT-orodja za ocenjevanje razjed zaradi pritiska dosegla bistveno višje ocene pri preverjanju znanja kot skupina študentov, ki je bila deležna tradicionalne oblike predavanj (Morente, Morales-Asencio in Veredas 2014). Raziskava, pri kateri je poučevanje temeljilo na »resnih igrah« (angl. *serious games* – SG), predstavlja nastajajočo metodo poučevanja in učenja v zdravstveni negi (Johnsen idr. 2018). SG-ji so računalniško zasnovane simulacije, ki vključujejo načela multimedije in igranja, s čimer izboljšamo znanje in klinične veščine ter povečamo samozaupanje pri študentih (Cant in Cooper 2014). Tako SG-ji predstavljajo e-izobraževalni vir, ki študentom zdravstvene nege nudi priložnost sprejemanja kliničnih odločitev in predvsem vadbo v varnem okolju (Cant in Cooper 2014; de Ribaupierre idr. 2014, 9–24). Nadalje je raziskava na področju paliativne oskrbe, pri kateri so v izobraževalne namene uporabili standardiziranega pacienta (usposobljena oseba, ki odigra vlogo pacienta), v znanju, spretnosti ter povečanju samozavesti pri oskrbi terminalno bolnih pacientov pokazala bistveno boljše rezultate kot tradicionalni način poučevanja (Tamaki idr. 2019). V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je nevrolog Howard Barrow (Andrea in Kotowski 2017) laike usposobil, da so odigrali vlogo pacienta v okviru izobraževanja študentov medicine. Danes se ta metoda uspešno uporablja tudi pri študiju zdravstvene nege (Rutherford-Hemming in Jennrich 2013; Campbell Hetzel

idr. 2013). Uporaba metode standardiziranega pacienta študentom lahko pomaga predvsem pri vadbi medosebnih komunikacijskih veščin in veščin kritičnega mišljenja (Andrea in Kotowski 2017).

Zaključek

Integrativni pregled literature ponuja številne pozitivne strani rabe inovativnih metod poučevanja, kot sta e-izobraževanje ter uporaba resnih iger, mobilne tehnologije in standardiziranega pacienta. Dve raziskavi pa kažeta, da lahko e-izobraževanje uspešno dopolnjuje tradicionalne metode poučevanja. V obeh se dopolnjujeta tradicionalna metoda poučevanja in uporaba e-simulacijskega programa Case-Based Web Learning.

Raba IKT ter tehnične zdravstvene opreme, kot tudi drugih inovativnih metod na področju poučevanja zdravstvene nege, se hitro razvija, kar pomeni, da je v procesu načrtovanja pouka nemogoče uporabiti vse novosti na tem področju. Predvsem je pomembno, da učitelji spoznajo značilnosti in rezultate implementacij ter določene nove načine poučevanja sprejmejo kot prednost in ne slabost ali celo kot poslabšanje učinkovitosti poučevanja. Učitelj je še vedno tisti, ki na podlagi ugotavljanja učnih potreb študentov, ciljev, vsebine in strukture predmeta odloča, katere metode izobraževanja so najboljše in katere oblike poučevanja bo uporabil. Nedvomno je pomembno tudi, da posamezne fakultete spoznajo učinkovitost rabe inovativnih metod v procesu poučevanja in učenja, zanje namenijo določena sredstva ter hkrati učiteljem zagotovijo čas za usposabljenje in uvajanje ter tehnično opremo, da bodo nove metode lahko samozavestno izbirali in uporabljali.

Pomembna omejitev integrativnega pregleda literature bi lahko bila, da vključene raziskave pri pregledu niso podrobno preučevale procesnih, kognitivnih in psihomotoričnih spretnosti študentov, ki so pomembne v izobraževanju za zdravstveno nego. Nenazadnje pa je pri slednjem pomembno poudariti predvsem raznolikost uporabe metod na področju poučevanja in učenja v izobraževanju za zdravstveno nego.

Literatura

- Andrea, J., in P. Kotowski. 2017. »Using Standardized Patients in an Undergraduate Nursing Health Assessment Class.« *Clinical Simulation in Nursing, Standardized Patients and Simulation* 13 (7): 309–313.
- Arving, C., B. Wadensten in B. Johansson. 2014. »Registered Nurses' Thoughts on Blended Learning in a Postgraduate Course in Cancer Care – Content Analyses of Web Surveys and a Focus Group Interview.« *Journal of Cancer Education* 29 (2): 278–283.

- Benner, P. 2012. »Educating Nurses: A Call for Radical Transformation – How Far Have We Come?« *Journal of Nursing Education* 51 (4): 183–184.
- Bloomfield, J. G., in A. Jones. 2013. »Using E-Learning to Support Clinical Skills Acquisition: Exploring the Experiences and Perceptions of Graduate First-Year Pre-Registration Nursing Students – A Mixed Method Study.« *Nurse Education Today* 33 (12): 1605–1611.
- Bradshaw, M. 2010. »Effective Learning: What Teachers Need to Know.« V *Innovative Teaching Strategies in Nursing and Related Health Professions*, ur. M. J. Bradshaw in A. J. Lowenstein, 3–20. Sudbury: Jones & Bartlett Learning.
- Campbell Hetzel, S., M. P. Pagano, E. R. O'Shea, C. Connery in C. Caron. 2013. »Development of the Health Communication Assessment Tool: Enhancing Relationships, Empowerment, and Power-Sharing Skills.« *Clinical Simulation in Nursing* 9 (11): 543–550.
- Cant, R. P., in S. J. Cooper. 2014. »Simulation in the Internet Age: The Place of Web-Based Simulation in Nursing Education: An Integrative Review.« *Nurse Education Today* 34 (12): 1435–1442.
- Chan, A. W.-K., S.-Y. Chair, J. W.-H. Sit, E. M.-L. Wong, D. T.-F. Lee in O. W.-M. Fung. 2016. »Case-Based Web Learning Versus Face-to-Face Learning: A Mixed-Method Study on University Nursing Students.« *Journal of Nursing Research* 24 (1): 31–40.
- Cooper, S., R. Cant, F. Bogossian, L. Kinsman in T. Bucknall. 2015. »Patient Deterioration Education: Evaluation of Face-to-Face Simulation and e-Simulation Approaches.« *Clinical Simulation in Nursing* 11 (2): 97–105.
- Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta 2005/36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznanju poklicnih kvalifikacij. 2005. *Uradni list Evropske unije*, št. L 255: 22–142.
- Direktiva 2013/55/EU Evropskega parlamenta in Sveta z dne 20. novembra 2013 o spremembi Direktive 2005/36/ES o priznavanju poklicnih kvalifikacij in Uredbe (EU) št. 1024/2012 o upravnem sodelovanju prek informacijskega sistema za notranji trg (uredba IMI). 2013. *Uradni list Evropske unije*, št. L 354: 132–170.
- de Marcos Ortega, L., R. Barchino Plata, M. L. Jiménez Rodríguez, J. R. Hilera González, J. J. Martínez Herráiz, J. A. Gutiérrez de Mesa, J. A. Gutiérrez Martínez in S. Otón Tortosa, S. 2011. »Using M-Learning on Nursing Courses to Improve Learning.« *Computers, Informatics, Nursing* 29 (5): 311–317.
- de Ribaupierre, S., B. Kapralos, F. Haji, E. Stroulia, A. Dubrowski in R. Eagleson. 2014. »Healthcare Training Enhancement through Virtual Reality and Serious Games.« V *Virtual, Augmented Reality and Serious Games for Healthcare* 7, ur. M. Ma, L. C. Jain, in P. Anderson, 9–24. Berlin in Heidelberg: Springer.
- Evans, A. M., G. Ellis, S. Norman in K. Luke. 2014. »Patient Safety Education – A Description and Evaluation of an International, Interdisciplinary e-Learning Programme.« *Nurse Education Today* 34 (2): 248–251.

- Fernández Alemán, L. J., J. M. Carrillo de Gea in J. J. Rodríguez Mondéjar. 2011. »Effects of Competitive Computer-Assisted Learning versus Conventional Teaching Methods on the Acquisition and Retention of Knowledge in Medical Surgical Nursing Students.« *Nurse Education Today* 31 (8): 866–781.
- Johnsen, H. M., M. Fossum, L. Vivekananda-Schmidt, A. Fruhling in Å. Slettebø. 2018. »Nursing Students' Perceptions of a Video-Based Serious Game's Educational Value: A Pilot Study.« *Nurse Education Today* 62 (1): 62–68.
- Keefe, G., in H. J. Wharrad. 2012. »Using E-Learning to Enhance Nursing Students' Pain Management Education.« *Nurse Education Today* 32 (8): 66–72.
- Lai, C.-Y., in C.-C. Wu. 2012. »Supporting Nursing Students' Critical Thinking with a Mobile Web Learning Environment.« *Nurse Educator* 37 (6): 235–236.
- Lee, N.-J., S.-M. Chae, H. Kim, J.-H. Lee, H. J. Min in D.-E. Park. 2016. »Mobile-Based Video Learning Outcomes in Clinical Nursing Skill Education: A Randomized Controlled Trial.« *Computers, Informatics, Nursing* 34 (1): 8–16.
- Ličen, S. 2013. »Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije med študenti zdravstvene nege v času študija.« *Obzornik zdravstvene nege* 47 (3): 236–246.
- Ličen, S., in Plazar, N. 2019. »Developing a Universal Nursing Competencies Framework for Registered Nurses: A Mixed-Methods Approach.« *Journal of Nursing Scholarship* 51 (4): 459–469.
- Lowenstein, A. J. 2010. »Strategies for Innovation.« *V Innovative Teaching Strategies in Nursing and Related Health Professions*, ur. M. J. Bradshaw in A. J. Lowenstein, 37–48. Sudbury: Jones & Bartlett Learning.
- McCutcheon, K., M. Lohan, M. Traynor in D. Martin. 2015. »A Systematic Review Evaluating the Impact of Online or Blended Learning vs. Face-to-Face Learning of Clinical Skills in Undergraduate Nurse Education.« *Journal of Advanced Nursing* 71 (2): 255–270.
- Mehrdad, N., M. Zolfaghari, N. Bahrani in S. Eybpoosh. 2011. »Learning Outcomes in Two Different Teaching Approach in Nursing Education in Iran: E-Learning versus Lecture.« *Acta Medica Iranica* 49 (5): 296–301.
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff in D. G. Altman. 2009. »Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement.« *British Medical Journal* 339: b2535. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>.
- Morente, L., J.-M. Morales-Asencio in F. J. Veredas. 2014. »Effectiveness of an E-Learning Tool for Education on Pressure Ulcer Evaluation.« *Journal of Clinical Nursing* 23 (13–14): 2043–2052.
- Neuman, L. H., K. T. Pardue, J. L. Grady, M. Tod Gray, B. Hobbins, J. Edelstein in J. W. Herrman. 2009. »What Does an Innovative Teaching Assignment Strategy Mean to Nursing Students?« *Nursing Education Perspectives* 30 (3): 159–164.
- Padilha, J. M., P. P. Machado, A. Ribeiro, J. Ramos in P. Costa. 2019. »Clinical Virtual Simulation in Nursing Education: Randomized Controlled Trial.« *Journal of Medical Internet Research* 21 (3): e11529. <https://doi.org/10.2196/11529>.

- Phillips, D., M. Duke, C. Nagle, S. Macfarlane, G. Karantzas in D. Patterson. 2013. »The Virtual Maternity Clinic: A Teaching and Learning Innovation for Midwifery Education.« *Nurse Education Today* 33 (10): 1224–1229.
- Prosen, M., I. Karnjuš in S. Ličen. 2017. »Razvijanje medkulturnih kompetenc med študenti zdravstvene nege.« V *Vidiki internacionalizacije in kakovosti v visokem šolstvu*, ur. S. Rutar, S. Čotar Konrad, T. Štemberger in S. Bratož, 139–153. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Rutherford-Hemming, T., in J. A. Jennrich. 2013. »Using Standardized Patients to Strengthen Nurse Practitioner Competency in the Clinical Setting.« *Nursing Education Perspectives* 34 (2): 118–121.
- Tamaki, T., A. Inumaru, Z. Yokoi, M. Fujii, M. Tomita, Y. Inoue, M. Kido, Y. Ohno in M. Tsujikawa. 2019. »The Effectiveness of End-of-Life Care Simulation in Undergraduate Nursing Education: A Randomized Controlled Trial.« *Nurse Education Today* 76 (1): 1–7.
- Tomić, A. 2000. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Vandever, M., in D. Billings. 2009. »From Teaching to Learning: Theoretical Foundations.« V *Teaching in Nursing: A Guide for Faculty*, ur. D. McGovern Billings in J. A. Halstead, 189–226. St. Louis, MI: Saunders/Elsevier.

Innovative Teaching and Learning Methods in Nursing Education: An Integrative Literature Review

Globalization and changes at the level of healthcare systems require certain changes in the development of nursing education curricula. Therefore, the aim of the literature review was to investigate and clarify which innovative teaching methods provide the best learning experience and learning outcomes for students. An integrative review of the scientific literature was used. The following databases were included in the review: CINAHL, SpringerLink, WILEY, and PubMed. The limiting search criteria were publication of the article between 2009 and 2020 and availability of the full text of the article in English. Eight articles were included in the final review. The results showed many positive aspects of using innovative teaching methods, namely e-learning, the use of serious games, mobile technology, and the use of a standardized patient. However, we also found that in some studies traditional teaching methods were successfully supplemented using »Case-based web learning« or e-simulation programs. Given the circumstances in which we now live, the needs of students, and not least the patients they will be caring for, changes in education are urgently needed. There is a need to provide innovative learning environments, to equip faculties with appropriate technology and to encourage teachers to become more involved in ICT education or to adopt innovative educational approaches.

Keywords: nursing, education, teaching, students, learning, educational strategies

Vloga praktičnega usposabljanja pri razvijanju strokovnih kompetenc študentov geografije na Univerzi na Primorskem

Valentina Brečko Grubar

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
valentina.brecko.grubar@fhs.upr.si*

Gregor Kovačič

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
gregor.kovacic@fhs.upr.si*

Vse od začetka izvajanja študija geografije na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za humanistične študije je bilo izveninstitucionalno praktično usposabljanje obvezen sestavni del študijskega programa. Cilj prispevka je predstavitev razvoja ter prikaz organizacije in izvajanja izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov geografije prve in druge stopnje. Predstavljeni so njegov pomen, ovrednoten s strani izvajalcev in študentov, ter postopki zagotavljanja kakovosti praktičnega usposabljanja. Analizo smo opravili s pomočjo pregleda dokumentacije, ki jo v okviru učnih enot, povezanih s praktičnim usposabljanjem, izpolnjujejo študenti in mentorji na praktičnem usposabljanju. Naredili smo tudi pregled izvajanja izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov geografije po svetu in na študijskih programih geografije na vseh treh slovenskih javnih univerzah.

Ključne besede: geografija, praktično usposabljanje, kompetence, študijski program

Uvod

Praktično usposabljanje je ena izmed oblik študijskega dela, značilna za vse ravni izobraževanja, ki poteka na konkretnem delovnem mestu (Kristl idr. 2007). Za študenta nemalokrat pomeni prvi stik s stroko v praksi, kjer študent ob podpori mentorja na praktičnem usposabljanju pridobljena teoretična znanja prenese neposredno v realno delovno okolje, kar dejansko pomeni učenje na delovnem mestu. Praktično usposabljanje prinaša koristi študentom ter ustanovam zasebnega in javnega prava, kjer študenti opravljajo prakso, pa tudi fakultetam, ki praktično usposabljanje v delovnem okolju študentom omogočajo. Koristi za fakulteto so povezane zlasti s povečevanjem

njenega ugleda ter prispevajo h krepitvi povezovanja z okoljem, v katerem le-ta deluje (Wentz in Trapido-Lurie 2001; Weible 2010; Hynie idr. 2011; Brooks in Youngson 2014).

Proces bolonjske prenovе študijskih programov v Sloveniji, ki je pravno podlago dobil v Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (2004), je pomenil tudi prenovo praktičnega usposabljanja, ki študentom omogoča nadgrajevanje znanja, pridobljenega na fakulteti, z izkušnjami v realnem delovnem okolju (Repe 2016). Omenjeni zakon je praktično usposabljanje v delovnem okolju določil kot obvezni sestavni del visokošolskih strokovnih študijskih programov, medtem ko ga ni opredelil kot obvezno sestavino univerzitetnih študijskih programov. Za magistrske študijske programe druge stopnje so po zakonu obvezni sestavni del projektne naloge v delovnem okolju oziroma raziskovalne naloge, ki jih je možno povezati s praktičnim usposabljanjem v delovnem okolju. Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov Sveta Republike Slovenije za šolstvo (2004) praktično usposabljanje opredeljujejo kot možno obliko kreditno vrednotene študijske obveznosti (7. člen). Priznavanje znanja, zmožnosti ali usposobljenosti, pridobljenih pred vpisom na študijski program, pri čemer se upoštevajo tudi ustrezne delovne izkušnje (praktično usposabljanje in druge oblike, ki temeljijo na delovni praksi in izkušnjah), omenja 9. člen, v 18. členu pa so kot obvezne priloge k vlogi za akreditacijo študijskega programa zahtevana dokazila o izpolnjenih pogojih za izvedbo praktičnega usposabljanja.

V Sloveniji je praktično usposabljanje obvezna sestavina študijskih programov, ki izobražujejo za regulirane poklice, medtem ko je za preostale univerzitetne študijske programe 1. stopnje to zgolj ena od možnih kreditno vrednotenih študijskih obveznosti, ki se izvaja na zelo različne načine. Ko smo primerjali študijske programe geografije prve in druge stopnje v Sloveniji, smo tudi mi ugotovili različno vključenost in izvajanje praktičnega usposabljanja, kar bomo v nadaljevanju podrobneje razložili.

Študenti v okviru praktičnega usposabljanja razvijajo tako splošne kompetence, ki so neodvisne od študijskega programa, ki ga obiskujejo, kot specifične kompetence, ki so neposredno vezane na svojevrstne vsebine študijskega programa (Juriševič idr. 2007) in so usmerjene zlasti v večjo zaposljivost diplomantov (Crebert idr. 2007; Blanchard idr. 2013; Jackson 2015; Repe 2016). Praktično usposabljanje študentom omogoča, da preverjajo, prenašajo in uporabljajo pridobljeno teoretično znanje, utrjujejo uporabne kompetence (kognitivne sposobnosti, reševanje realnih problemov, tehnološke spretnosti, jezikovne spretnosti, sposobnost organiziranja delovnega časa ...), razvijajo medosebnostne kompetence (samokritičnost, kritičnost, etičnost,

delo v skupini ...) in nenazadnje sistemske kompetence (avtonomnost pri delu, podjetnost, iniciativnost, skrb za kakovost, raziskovalne spretnosti, kreativnost, vodenje ...) (Kristl idr. 2007).

Cilji prispevka so usmerjeni v predstavitev razvoja ter analizo vsebinskih in organizacijskih sprememb sestavin učnih enot, ki zajemajo izveninstitucionalno praktično usposabljanje študentov geografije na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za humanistične študije (v nadaljevanju UP FHŠ) na univerzitetnem študijskem programu 1. stopnje Geografija, univerzitetnem dvopredmetnem študijskem programu 1. stopnje Geografija in magistrskem študijskem programu 2. stopnje Geografija. Hkrati predstavljamo izkušnje študentov in mentorjev na praktičnem usposabljanju v delovnih okoljih, kjer poteka usposabljanje. Ker sta obseg in do določene mere tudi vsebina praktičnega usposabljanja v obliki pedagoške prakse na dvopredmetnem pedagoškem magistrskem študijskem programu 2. stopnje Geografija določena s predpisi in usmerjena predvsem v pridobivanje kompetenc za uspešno poučevanje na osnovni in srednji šoli, smo se v prispevku osredotočili na praktično usposabljanje zgoraj navedenih nepedagoških programov.

Analizirali smo »Poročila o opravljenih projektih«, ki jih pripravijo študenti, ter »Dnevnik opravljanja projektov«, ki jih poleg študentov izpolnjujejo tudi mentorji na praktičnem usposabljanju s komentarjem o študentovih dosežkih, informacije, ki so jih v anketah o zaposljivosti diplomantov (Praprotnik idr. 2018) ali v okviru neformalnih razgovorov podali diplomanti, ter s strani mentorjev na praktičnem usposabljanju pridobljene informacije o opažanjih pri delu študentov. Ovrednotili smo pomen kompetenc, ki jih diplomanti nepedagoških programov pridobijo s praktičnim usposabljanjem tekom študija, saj po zaključku vstopajo na trg dela s poklicem, ki ni reguliran, in je zato pri iskanju zaposlitve znotraj področja pomembno izkazati različne splošne in specifične kompetence, »uporabne« za potencialne delodajalce, s katerimi diplomanti povečajo svoje zaposlitvene možnosti (Blanchard idr. 2013; Repe 2016).

Praktično usposabljanje študentov geografije v svetu in v Sloveniji

Sodobni študij interdisciplinarno zasnovane geografije, kot »vede o vsestranski povezanosti, prepletenosti, soodvisnosti naravnih in družbenih pojavov, procesov na Zemljinem površju, ki kot celota ustvarjajo regionalno strukturo, pokrajinsko podobo« (Kladnik, Lovrenčak in Orožen Adamič 2005), je usmerjen tudi v pridobivanje kompetenc, povezanih z delom na terenu, ki je geografov laboratorij. To geografijo uvršča med študijske programe z večjim deležem terenskih vaj ter s pridobivanjem spretnosti in drugega znanja na

terenu ter v laboratoriju, kar diplomante opremi s potrebnimi zaposlitvenimi kompetencami za delo na različnih področjih javnega in zasebnega sektorja, kjer so po mnenju Urbančeve (2017) možnosti za geografijo zaradi njene interdisciplinarnosti številne.

Poleg pridobivanja splošnih in specifičnih geografskih kompetenc vidimo pomen praktičnega usposabljanja v delovnem okolju tudi v razvoju prepoznavnosti geografskih kompetenc, kar zelo koristi pri iskanju zaposlitve po zaključku študija. Sodobna geografija z interdisciplinarnostjo daje študentom široka znanja, ki jih je moč uporabiti na različnih področjih, če jih slednja prepoznajo. Da praktično usposabljanje študentov geografije v delovnem okolju v času študija povečuje njihove možnosti na trgu dela po zaključku študija, so v svojih raziskavah pokazali številni avtorji (npr. Arrowsmith idr. 2011; Rooney idr. 2011).

Specifične kompetence geografa obsegajo usposobljenost za analize ter interpretacije družbenih in prostorskih pojavov, usmerjanje in načrtovanje procesov, obvladovanje problemskega pristopa pri delu v realnem okolju ter obvladovanje geografskih metodoloških postopkov za zbiranje in analizo podatkov, potrebnih za uspešno reševanje konkretnih nalog in projektov. Specifične kompetence morajo biti navedene tudi v načrtih učnih enot, ki so povezane z izveninstitucionalnim praktičnim usposabljanjem študentov.

Izveninstitucionalno praktično usposabljanje študentov na dodiplomski in podiplomski ravni je obvezni ali izbirni sestavni del študijskih programov s področja geografije tudi drugod po svetu in ima ponekod že zelo dolgo tradicijo. Heiges (1972; 1977; 1979) navaja, da so program obveznega praktičnega usposabljanja (t. i. pripravništvo v času študija oziroma angl. *internship*) študentov geografije na Oddelku za geografijo na California State University iz San Diega (ZDA) začeli uvajati že leta 1969. Pregled literature pokaže, da je pripravništvo na študijskih programih s področja geografije zelo razvito v Združenih državah Amerike, kjer je bilo narejenih veliko raziskav o organizaciji, načrtovanju, izvajanju in koristih, ki jih ta študijska oblika prinaša študentom in fakultetam (npr. Heiges 1979; Spinelli in Smith 1981; Jones, Healy in Matthews 1995; Sublett in Mattingly 1995; Foster, Jones in Mock 1997; Wentz in Trapido-Lurie 2001; Bednarz idr. 2008; Jackson in Jackson 2009; Blanchard idr. 2013; Rosenberg 2020), pa tudi drugod po svetu (Foster 1982; Jackson 1995; Bednarz idr. 2008; Clark 2010; Simiyu, Okaka in Omondi 2015; Radboud University, Nijmegen School of Management 2020). Izveninstitucionalno praktično usposabljanje je organizirano na različne načine: (1) ponekod kot obvezna, drugod kot izbirna učna enota, (2) na nekaterih študijskih programih je zanj predvideno ustrezno število ECTS-kreditnih točk, na drugih ne, (3) ponekod

v celoti poteka v organizaciji domače fakultete oziroma oddelka, drugod je organizacija v celoti prepuščena študentom samim, obstajajo pa tudi vmesni načini organizacije te študijske oblike, (4) ponekod praktično usposabljanje poteka med študijskim letom, drugod je vezano na termine v študijskem letu, ko ni neposrednih oblik pedagoškega dela, obstojijo pa še druge razlike.

Zadovoljstvo študentov geografije s pridobljenimi izkušnjami na praktičnem usposabljanju potrjujejo različne raziskave iz tujine (npr. Jackson in Jackson 2009; Simiyu, Okaka in Omondi 2015). Jackson in Jackson (2009) na osnovi 101 opravljenih anket med študenti geografije na Briham Young University iz Utaha (ZDA), ki so se praktičnega usposabljanja udeležili v obdobju 2000–2005, izpostavljata splošne pozitivne izkušnje študentov z opravljenim usposabljanjem, študenti pa so bili še najmanj zadovoljni s pozornostjo, ki so jo mentorji na praktičnem usposabljanju namenili konstruktivni kritiki opravljenega študentovega dela, in pa z vključevanjem v razpravo o kakovosti izvedbe delovnih nalog študenta. Študenti z Univerze Moi v Keniji ($n = 46$) so, podobno kot študenti geografije z UP FHŠ, na ta način prepoznali uporabnost v učilnici pridobljenega znanja, in sicer pri reševanju nalog v dejanskem delovnem okolju, kot zelo pozitivno so ocenili tudi nadgradnjo znanja in pridobljene praktične veščine ter izkušnje, za katere menijo, da bodo odigrale pomembno vlogo pri iskanju zaposlitve po zaključenem študiju (Simiyu, Okaka in Omondi 2015).

Podobno kot velja za vse univerzitetne študijske programe 1. stopnje v Sloveniji, so se ob prenovi študijskih programov po bolonjskem sistemu zaradi skrajšanja študija s štiri na tri leta strokovne geografske vsebine na 1. stopnji študija zelo skrčile. Zaradi tega smo se na UP FHŠ med drugim odločali tudi o ohranitvi izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja. Pretehtale so pozitivne izkušnje, posredovane tudi s strani študentov, in v prenovljenem univerzitetnem študijskem programu 1. stopnje Geografija smo ga ohranili kot obvezno učno enoto tretjega letnika, imenovano Praktično usposabljanje, četudi ta po določilih Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (2004) ni obvezna sestavina univerzitetnih študijskih programov.

Na drugih dveh univerzitetnih javnih zavodih, ki izobražujeta geografe, so se odločili drugače. Ob bolonjski prenovi študijskih programov so na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru sledili določilom omenjenega zakona in izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja na univerzitetnih enopredmetnih in dvopredmetnih študijskih programih 1. stopnje niso predvideli (Univerza v Ljubljani 2022a; Univerza v Mariboru 2020). Na nepedagoških magistrskih študijskih programih 2. stop-

nje Geografija v Sloveniji je izvajanje bolj poenoteno in kompetence praktičnega usposabljanja pridobijo vsi študenti, tako na Univerzi na Primorskem kot na univerzah v Ljubljani in Mariboru, vendar se izvedba med univerzami razlikuje. Potek praktičnega usposabljanja študentov magistrskega študijskega programa 2. stopnje Geografija na UP FHŠ je opisan v naslednjem poglavju. Študenti nepedagoškega magistrskega študijskega programa 2. stopnje Geografija v Ljubljani praktično usposabljanje povežejo z magistrskim delom in v soglasju z izbranim mentorjem za magistrsko delo izberejo ustanovo ter oblikujejo načrt izvedbe. Koordinator na Oddelku za geografijo poskrbi le za formalnosti, kot so evidence in pogodbe. Praktično usposabljanje je vrednoteno z »opravi/ni opravi« (Univerza v Ljubljani 2022b). Študenti magistrskega študijskega programa 2. stopnje Geografija na Univerzi v Mariboru pa kompetence praktičnega usposabljanja dobijo z delom na projektih sodelavcev geografskega oddelka in običajno ne prihajajo v neposreden stik z delovnim okoljem (Univerza v Mariboru 2020).

Praktično usposabljanje študentov geografije na Univerzi na Primorskem

Oddelek za geografijo je bil eden od dveh prvoustanovljenih oddelkov, ki sta z delovanjem na UP FHŠ pričela leta 2001 in sta postavila temelje razvoju fakultete še pred ustanovitvijo Univerze na Primorskem v letu 2003. Oddelek je v obdobju 2001/2002–2009/2010 izvajal štiriletni predbolonjski univerzitetni študijski program Geografija kontaktnih prostorov, ki ga je zaključilo 136 diplomantov, ter tudi istoimenski predbolonjski podiplomski študijski program, ki so ga zaključile štiri magistrice znanosti in 20 doktorjev znanosti. V študijskem letu 2007/2008 je oddelek pričel z izvajanjem skladno z bolonjsko deklaracijo pripravljenega triletnega univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Geografija in v študijskem letu 2012/2013 tudi z izvajanjem univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa 1. stopnje Geografija. Do konca študijskega leta 2019/2020 sta oba študijska programa uspešno zaključila 102 diplomanta. Magistrski študijski program 2. stopnje Geografija se izvaja od leta 2010/2011, dvopredmetni pedagoški magistrski študijski program 2. stopnje Geografija, ki izobražuje za poklic učitelja na osnovni in srednji šoli, pa od leta 2012/2013. Oba programa skupaj je do sedaj zaključilo 25 diplomantov (Univerza na Primorskem 2020).

Že od začetka izvajanja štiriletnega študijskega programa Geografija kontaktnih prostorov je bilo praktično usposabljanje vključeno kot obvezna učna enota četrtega letnika, imenovana Študijska praksa, ki je bila ovrednotena s 3 ECTS-kreditnimi točkami. UP FHŠ je v ta namen sklenila krovne sporazume

z različnimi organizacijami, kjer so študenti opravljali izveninstitucionalno praktično usposabljanje. Študenti so se za opravljanje praktičnega usposabljanja z ustanovami dogovarjali samostojno, odobritev izbrane ustanove in vsebine dela pa je potrjevala pristojna oseba na oddelku – koordinator študijske prakse. Vsebino praktičnega usposabljanja so določale organizacije. Potrdilo o opravljeni študijski praksi sta podpisala mentor na praktičnem usposabljanju in koordinator. Študent je priložil kratko »Poročilo o opravljeni praksi«, kjer je opisal opravljene naloge, način uvajanja v delo, pridobljene izkušnje in povezanost opravljenih praktičnih vsebin s študijskim programom ter podal mnenje o poteku in organizaciji prakse.

Izkušnje študentov programa Geografija kontaktnih prostorov z opravljanjem prakse, ugotovljene z analizo »Poročil o opravljeni praksi«, so bile zelo različne in enako velja za pridobljene kompetence. Kakovostne specifične kompetence s področja študija so pridobili predvsem študenti, ki so Študijsko prakso opravili v organizacijah, ki so bile tesneje institucionalno in vsebinsko povezane z Oddelkom za geografijo ter geografsko vedo, npr. Geografski inštitut Antona Melika ZRC SAZU in Inštitut za raziskovanje Krasa ZRC SAZU. Sodeč po njihovih lastnih navedbah so se nekateri od študentov, ki so se posebej izkazali, kasneje v teh organizacijah tudi zaposlili. V nekaj primerih so nam odločitev za zaposlitev študenta zaradi dobrega dela na praktičnem usposabljanju sporočile celo ustanove. Povezanost dokazuje tudi seznam zaposlovalcev diplomantov geografije UP FHŠ, objavljen na spletni strani fakultete, kjer je med navedenimi veliko partnerjev pri izvajanju praktičnega usposabljanja. Ostali, ki so Študijsko prakso opravljali na drugih, z geografijo nepovezanih ustanov, pa so pridobili bistveno manj geografskospecifičnih kompetenc iz delovnega okolja.

Razvoj praktičnega usposabljanja ob prenovi študijskih programov geografije

V učnem načrtu Praktičnega usposabljanja univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Geografija so bili od študijskega leta 2007/2008 dalje jasno opredeljeni cilji in kompetence, učna enota pa je obsegala 90 ur študentovega dela oziroma 3 ECTS-kreditne točke. Po prenovi programa v študijskem letu 2017/2018 smo učno enoto preimenovali v Študijsko prakso in ji povečali število ECTS-kreditnih točk na 6 oziroma 120 ur ter tako nadomestili učno enoto Zaključno delo (3 ECTS). S pomočjo vsakoletne evalvacije izvedbe študijskih programov ob koncu poletnega semestra, na podlagi analize informacij, ki so jih v anketah o zaposljivosti diplomantov ali v okviru neformalnih razgovorov podali diplomanti, ter na podlagi občasnih razgovorov z mentorji na

praktičnem usposabljanju smo namreč ugotovili, da s praktičnim usposabljanjem študenti pridobijo pomembnejše specifične kompetence za zaposlitev kot s pisanjem zaključnega dela. Kompetence, vezane na izvedbo manjše raziskave in izdelavo pisnih del, pridobijo v dovoljnji meri že v okviru različnih nalog pri drugih učnih enotah. V istem letu smo v dvopredmetni univerzitetni študijski program 1. stopnje Geografija povsem na novo umestili še praktično usposabljanje v obliki izbirne učne enote tretjega letnika, imenovane Študijska praksa ali zaključno seminarsko delo (3 ECTS), in s tem tudi študentom dvopredmetnega študija omogočili pridobitev kompetenc praktičnega usposabljanja.

S prenovo magistrskega študijskega programa 2. stopnje Geografija v študijskem letu 2013/2014 pa je z obvezno učno enoto v prvem letniku, imenovano Terenski/raziskovalni praktikum (6 ECTS), tudi ta program pridobil smiselno organizacijsko in vsebinsko obliko izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja.

Organizacija in izvajanje praktičnega usposabljanja danes

Izvajanje izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov geografije prve in druge stopnje UP FHŠ je danes v celoti organizirano s strani Oddelka za geografijo UP FHŠ, kar zahteva veliko koordinacije med mentorjem z oddelka ter mentorji na praktičnem usposabljanju. Pridobljena znanja študentov so zato kakovostnejša, s tem pa se izboljšuje tudi njihova zaposljivost. To je pokazala analiza ankete o zaposljivosti diplomantov fakultete (Praprotnik idr. 2018), kjer iz komentarjev razberemo, da je praktično usposabljanje pri delodajalcih s strani študentov zelo zaželeno, tudi zato, ker jim pomaga odpirati vrata na trg dela. Povratne informacije o vsesplošni koristnosti praktičnega usposabljanja pri delodajalcih in o nujnosti ohranjanja tovrstnih učnih enot na obeh stopnjah študija geografije ter morda celo povečanja kreditnih točk, namenjenih študijski praksi, so nam bile s strani diplomantov posredovane tudi v okviru neformalnih pogovorov.

Po več letih izvajanja praktičnega usposabljanja se je nabor partnerskih ustanov Oddelka za geografijo zelo povečal, na vsaki od njih je imenovan koordinator, na ravni fakultete pa so bile z njimi podpisane dvostranske pogodbe. Študenti v okviru učnih enot Študijska praksa in Terenski/raziskovalni praktikum v delovnem okolju (npr. Geografski inštitut Antona Melika ZRC SAZU, Inštitut za raziskovanje krasa ZRC SAZU, Agencija Republike Slovenije za okolje, društvo Ekologi brez meja, Zavod Eko-Humanitatis, Javni zavod park Škocjanske jame, Regionalni razvojni center Koper, Umanotera, Zavod za upravljanje dediščine in turizem Pivka, Turističnorazvojna agencija Auten-

tica, Urbanistični inštitut Republike Slovenije, Park Istra itn.) opravijo 60–120 ur usposabljanja, preostanek ur pa je namenjen pripravi poročila in predstavitve.

Za organizacijo praktičnega usposabljanja je zadolžen mentor z Oddelka za geografijo, ki v začetku študijskega leta od partnerskih ustanov pridobi ponudbe z možnostmi in pogoji opravljanja praktičnega usposabljanja študentov na konkretnih projektih. Koordinatorji izvajanja praktičnega usposabljanja na ustanovah na poseben obrazec vpišejo delovne naslove projektov s cilji, predviden čas in kraj izvajanja projekta (sedež ustanove, terensko delo itn.), podatke o mentorju na praktičnem usposabljanju, predvidene potrebe po študentih na posameznem projektu ter znanja, ki jih mora študent imeti za uspešno delo na projektu (npr. komunikativnost, obvladovanje posameznih računalniških programov, usposobljenost za geografsko terensko raziskovanje, samostojnost pri delu, sposobnost dela v skupini itn.). Število študentov, ki lahko opravljajo praktično usposabljanje na posamezni ustanovi, s katero ima Oddelek za geografijo UP FHŠ sklenjen dogovor, ni posebej vnaprej določeno in se v dogovoru z oddelkom vsako leto prilagaja potrebam oziroma možnostim ustanov, zato se od leta do leta razlikuje. Po prejemu ponudbe s strani partnerskih ustanov mentor na oddelku objavi seznam v e-učilnici in organizira sestanek s študenti, na katerem predstavi možnosti in potek praktičnih usposabljanj. Ko si študenti izberejo ustanovo, jih mentor na oddelku poveže z mentorjem na praktičnem usposabljanju in začne se delo na projektu. Prva skupna naloga študenta in mentorja na praktičnem usposabljanju, ki vodi in spremlja praktično usposabljanje v delovnem okolju, je izpolnitev obrazca »Prijava študijske prakse«, kjer se zapiše delovni naslov, namen in cilje, predvidene metode dela in pričakovane rezultate projekta. Navedejo se tudi predvidena predmetnospecifična znanja (kompetence), pri čemer izhajajo iz zapisa kompetenc v učnem načrtu, dodatno pa lahko zapišejo tudi druge splošne ali specifične kompetence, ki bodo pridobljene z delom na konkretnem projektu. Obrazec potrdi mentor na oddelku. Izvajanje praktičnega usposabljanja ni vezano na točno določeno časovno obdobje in lahko poteka neprekinjeno v izbranem časovnem obdobju na način, da študenti lahko nemoteno opravljajo svoje študijske obveznosti, lahko pa v več fazah, ko sodelujejo pri izvajanju določenih nalog na projektu. Del predvidenih nalog pogosto opravijo tudi samostojno in brez prisotnosti v delovnem okolju, na domu ali na terenu, ves čas izvajanja praktičnega usposabljanja pa študenta spremlja mentor na praktičnem usposabljanju. Po zaključenem praktičnem usposabljanju mentor na praktičnem usposabljanju na posebnem obrazcu »Dnevnik opravljanja projekta« poda končno oceno dela na

projektu, ki je sestavni del skupne ocene učne enote. Dnevnik je zasnovan kot preglednica, v katero študent v času poteka praktičnega usposabljanja sproti vpisuje termine opravljanja nalog, opravljene dejavnosti na projektu ter pridobljene izkušnje in znanja. Po zaključku usposabljanja študent mentorju na oddelku v ocenjevanje odda pisno poročilo. V njem povzame vsebino dnevnika, navede namen, cilje in uporabljene metode pri izvajanju projektne naloge, opiše potek izvajanja nalog in rezultate projekta, navede pridobljene kompetence, razloži uporabnost rezultatov projekta, hkrati pa poda tudi lastno mnenje o opravljenem projektu. Učna enota se zaključi s predstavitvijo poročila v predavalnici pred kolegi in mentorjem na oddelku. Na predstavitev so vabljeni tudi mentorji na praktičnem usposabljanju, vendar se predstavitev le redko tudi udeležijo. K skupni oceni učne enote pridobljena ocena praktičnega usposabljanja v partnerski ustanovi prispeva 30 %, mentor na praktičnem usposabljanju dosežene točke pri delu na projektu opisno utemelji z zapisom v »Dnevnik opravljanja projekta«, pisno poročilo prispeva 50 % ter javni nastop in predstavitev 20 %. Vso dokumentacijo o opravljanju izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja hrani Oddelek za geografijo UP FHŠ.

Predvidene splošne in specifične kompetence študentov so po opravljenem praktičnem usposabljanju enake, dodatne pridobljene kompetence pa se razlikujejo glede na vsebine projektov, ki jih posamezni študenti opravljajo.

Zagotavljanje kakovosti praktičnega usposabljanja

Pri izvajanju izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja mentor na oddelku in mentor na praktičnem usposabljanju, skupaj z ostalimi sodelavci Oddelka za geografijo UP FHŠ, veliko pozornosti namenjata zagotavljanju kakovosti izvedbe učne enote z namenom, da študenti pridobijo ustrezne splošne in specifične kompetence, navedene v učnem načrtu. Zato je oddelek dogovore o opravljanju prakse sklenil z ustanovami, ki lahko študentom poleg splošnih kompetenc zagotavljajo tudi pridobivanje predmetnospecifičnih geografskih kompetenc, saj so vsebine dela teh ustanov povezane s predmetom preučevanja geografije kot znanstvene discipline. Organiziran način izvajanja praktičnega usposabljanja študentom omogoča, da pridobijo pričakovane, stopnji študija primerne delovne izkušnje, partnerskim ustanovam pa pomoč pri izvedbi projektov. Tako študent kot mentor na praktičnem usposabljanju za svoje delo nista gmotno nagrajena. Pričakovanja Oddelka za geografijo glede izvedbe praktičnega usposabljanja so vsem partnerskim ustanovam pojasnjena pred podpisom dogovora o sodelovanju, vsako leto

znova pa jih na bistvene sestavine poteka praktičnega usposabljanja opomni mentor na oddelku v okviru poizvedbe o možnostih sprejema študentov. Pomembno za zagotavljanje kakovosti praktičnega usposabljanja je, da ustanove, skladno s podpisanim dogovorom, niso dolžne vsako leto ponuditi možnosti opravljanja prakse, s čimer zagotavljamo izvedbo kakovostnega praktičnega usposabljanja v okviru konkretnih projektnih nalog. Cilj je, da z izvedenim projektom pridobita tako partnerska ustanova kot študent. Mentorji na praktičnem usposabljanju so z izkušnjami tako na strokovnem področju kot tudi na področju mentoriranja primerno usposobljeni za izvajanje prakse, saj to vlogo opravljajo že več let, med njimi pa so tudi poznane osebe, ki s sodelavci Oddelka za geografijo sodelujejo strokovno in raziskovalno. Mnoge med njimi so same vodje različnih raziskovalnih in strokovnih projektov, delovnih nalog, pri katerih vodijo druge sodelavce ali usklajujejo delo različnih partnerjev na projektih, nekatere med njimi so bile tudi mentorji mladim raziskovalcem v raziskovalnih ustanovah in/ali mentorji pri zaključnih delih študentov različnih stopenj. Posebnih usposabljanj za mentorje na praktičnem usposabljanju z namenom pridobivanja specifičnih znanj za poučevanje in mentoriranje še nismo izvajali in je to ena od nalog, ki nas čaka v prihodnje. V primeru zapletov pri izvajanju praktičnega usposabljanja študenta v delovnem okolju lahko mentorji na praktičnem usposabljanju zaradi upravičenih razlogov kadar koli prekinejo sodelovanje s študentom, so pa dolžni o tem nemudoma obvestiti mentorja na oddelku in enako v primeru nesoglasij ter zapletov velja za študenta. V praksi se s prekinitvijo izvajanja študijske prakse še nismo srečali, v nekaterih primerih pa smo nesoglasja rešili z mediacijo med deležniki.

Znotraj celotnega procesa izvedbe učne enote, od prijave, izvedbe do končnega poročanja o opravljenem praktičnem usposabljanju, si prizadevamo za zagotavljanje čim večje kakovosti. Za kakovost opravljenega dela na praktičnem usposabljanju v okviru konkretne projektne naloge je odgovoren v prvi vrsti študent, sprotno preverjanje kakovosti izvajanja nalog, ureničevanja časovnega načrta izvedbe projekta itn. pa je naloga mentorja na praktičnem usposabljanju. Kakovost predstavitve opravljenega dela v obliki pisnega poročila in končne predstavitve oceni mentor na oddelku, ki opravi nalogo običajnega mentoriranja pisnega izdelka.

Sestavni del zagotavljanja kakovosti praktičnega usposabljanja je tudi preverjanje zadovoljstva udeležencev, sodelujočih v tem procesu, ki se izvaja na več načinov. Študenti svoje mnenje podajo v »Poročilu o opravljenem projektu« in na predstavitvi opravljenega usposabljanja. Mentorji na praktičnem usposabljanju zadovoljstvo z opravljenim delom študenta podajo z opisom

študentovega dela in dosežkov na projektu ob oddaji »Dnevnika opravljanja projekta« ter študentovo uspešnost izrazijo s številom pridobljenih točk. Na ta način spoznamo zadovoljstvo mentorjev z delom študenta, hkrati pa pridobimo informacije o kompetencah, ki bi jih študenti geografije pri študiju še morali pridobiti in/ali okrepiti. Kot smo že omenili, so na predstavitev »Poročil o opravljenem projektu« povabljeni tudi mentorji na praktičnem usposabljanju in predstavitev so dobra možnost za izmenjavo informacij o zadovoljstvu vseh deležnikov v tem procesu. Na takšen način smo pridobili tudi različne predloge za posodabljanje in izboljšanje študijskih programov, zato bi si želeli, da bi se mentorji na praktičnem usposabljanju lahko pogosteje udeleževali predstavitev zaključenih študentskih projektov. Morda bomo to v nadaljevanju lažje dosegli s sedaj že povsem uveljavljenim načinom izvajanja predstavitev na mešan način (v živo in po spletu), kar nameravamo preizkusiti v tekočem študijskem letu 2021/2022.

Pomen praktičnega usposabljanja na študijskih programih geografije na UP FHŠ

Pomen praktičnega usposabljanja smo ovrednotili s pomočjo kvalitativne analize »Dnevnikov opravljanja projektov« in »Poročil o opravljenih projektih« ter z neformalnimi pogovori z mentorji na oddelku. V omenjenih dokumentih smo glede na cilje raziskave iskali ključne pojme in jih združevali v posamezne kategorije. V nadaljevanju predstavljamo združene kategorije z največjimi frekvencami. Pregledani so bili dokumenti praktičnih usposabljanj 94 študentov univerzitetnega študijskega programa 1. stopnja Geografija ter 10 študentov magistrskega študijskega programa 2. stopnje Geografija. Povzamemo lahko naslednje ugotovitve:

- Poročila se večinoma ujemajo z vsebino obveznih sestavin prijave študijske prakse (namen, cilji, predvidene metode dela in pričakovani rezultati projekta), kar pomeni, da je praktično usposabljanje potekalo skladno z načrtom.
- 97% mentorjev na praktičnem usposabljanju je delo študenta na projektu ocenilo zelo dobro (prejeli so večino od 30 točk pri 120 urah praktičnega usposabljanja).
- Predvidena znanja (kompetence), ki so pridobljena v okviru praktičnega usposabljanja, se večinoma nanašajo na uporabo informacijskih orodij, različne načine pridobivanja podatkov (telefonsko in spletno anketiranje, terenske meritve in opazovanje, zajemanje prostorskih podatkov z digitaliziranjem in daljinskim zaznavanjem), analizo doku-

mentov, analizo statističnih podatkov, preverjanje drugih metod obdelave podatkov, pojasnjevanje in razlago rezultatov, delo v skupini, izpopolnjevanje komunikacijskih veščin, organizacijo dela, sposobnost reševanja nastalih težav tekom delovnega procesa ter uporabo GIS-orodij in ustrezajo predvidenim kompetencam v učnem načrtu Študijske prakse.

- Študenti so pozitivno ocenili pridobljene praktične izkušnje v delovnem okolju in vsebinsko povezanost projektov v okviru praktičnega usposabljanja s študijskimi vsebinami. Izpostavili so: zadovoljstvo z med študijem pridobljenim znanjem, ki so ga potrebovali pri praktičnem delu, spoznanje, da so določena znanja koristnejša, kot so predvidevali, izkušnje pri časovno in delovno zahtevnem pridobivanju podatkov za na videz skromne rezultate ipd.

S strani mentorjev na praktičnem usposabljanju so bila najpogosteje izpostavljena naslednja mnenja o delu študentov:

- Delo je opravljal samostojno, vestno, natančno, strokovno.
- Upošteval je dogovorjeno in prevzel odgovornost za opravljanje dela.
- Uspešno je uporabljal informacijska orodja.
- Pokazal je organizacijske sposobnosti pri načrtovanju in izvedbi dela.
- Določene rešitve je predlagal samoiniciativno.
- Uspešno je sodeloval s sodelavci oziroma z zaposlenimi v organizaciji.
- Znanje je uspešno prenašal v prakso.
- Kritično je presojal informacije.

Študenti so v svojih poročilih in predstavitvah večinoma izpostavili:

- Dobro sodelovanje z mentorjem na praktičnem usposabljanju (natančna navodila, sprotna komunikacija, zaupanje, pomoč ob težavah).
- Uporabo in preverjanje na fakulteti pridobljenega znanja (pogosto izpostavljeno znanje geografskih informacijskih sistemov, delo s prostorskimi podatki).
- Nadgraditev pridobljenega znanja v predavalnici z izkušnjami pri delu na projektu.
- Spoznavanje različnih specifičnih orodij (pogosto računalniške programe za zajem in obdelavo podatkov).
- Pridobljene izkušnje s timskim delom, poslovno komunikacijo (ustno in pisno, v slovenskem in tujem jeziku).

- Pridobljene izkušnje samostojnega načrtovanja, izvedbe, dokumentiranja in evalvacije projekta.

Zaključek

Rezultati raziskave so pokazali, da je praktično usposabljanje pomemben sestavni del študijskih programov geografije na UP FHŠ, saj študentom omogoča, da pridobijo izkušnje v različnih strokovnih okoljih, povezanih s študijem, ter tako preverijo in nadgradijo svoje znanje. Pri tem je zelo pomembno, da je praktično usposabljanje dobro organizirano, vodeno in evalvirano. Na Oddelku za geografijo UP FHŠ smo tekom izvajanja izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja prav na osnovi evalvacij izpeljali številne izboljšave. Izvajanje je sedaj zelo utečeno, postopki, kot so vsakoletna komunikacija s partnerskimi ustanovami, zbiranje ponudb s strani ustanov in njihova predstavitev študentom, vzpostavitev komunikacije med študentom in mentorjem na praktičnem usposabljanju v izbrani ustanovi, posredovanje navodil enemu in drugemu, potekajo brez težav. Predhodno oblikovana navodila za »Dnevnik praktičnega usposabljanja« in »Poročilo o praktičnem usposabljanju« zagotavljajo pregledno spremljanje izvajanja in rezultatov praktičnega usposabljanja. V e-učilnici sta že v začetku študijskega leta odprta predmeta Študijska praksa in Terenski/raziskovalni praktikum, kamor so vpisani vsi sodelujoči študenti in jim je omogočena dostopnost do vseh informacij ter gradiv, tja nato oddajo svoje izdelke in jih ponovno oddajo, ko upoštevajo pripombe mentorja z oddelka in oblikujejo končni izdelek. V e-učilnici so tudi objavljeni datumi predstavitev in teden dni pred dogodkom so učiteljem na oddelku na vpogled oddana poročila. Pri predlogu ocen lahko svoje mnenje namreč izrazijo tudi prisotni učitelji.

Pri evalvacijah študenti povedo, da so izkušnje dragocene, saj potem drugače vrednotijo študijske vsebine, trud učiteljev in pridobljeno znanje na fakulteti v okviru študijskega programa.

Na osnovi mnenj mentorjev na praktičnem usposabljanju lahko sklepamo, da se študenti zaradi interdisciplinarnega značaja geografske vede dobro znajdejo v različnih delovnih okoljih, zaradi majhnega števila študentov geografije na UP FHŠ pa so tudi navajeni timskega dela in komunikacije. Da je praktično usposabljanje tudi priložnost, ko delodajalci oziroma sodelavci različnih strok prepoznajo znanje in usposobljenost študentov geografije, kažejo podatki, da nekateri študenti tudi po opravljenem praktičnem usposabljanju še sodelujejo pri izvajanju projekta ali novih projektih (študentsko delo). Na obojestransko zadovoljstvo študenta in partnerske ustanove kaže tudi to, da se študenti pri opravljanju praktičnega usposabljanja na 2. sto-

pnji študija pogosto odločijo za isto ustanovo ali ta v projektu že predvidi sodelovanje študenta, kar je razvidno iz dokumentacije o prijavi, izvajanju in poročilu o opravljenem praktičnem usposabljanju, ki jo hranimo na oddelku. Za izvajalce študijskega programa je odziv mentorjev na praktičnem usposabljanju pomemben vir informacij, kje je potrebno razširiti, nadgraditi in utrditi znanje ter veščine. Tako so nas odzivi s praktičnih usposabljanj spodbudili k povečanju obsega kontaktnih ur, namenjenih geografskim informacijskim sistemom, saj je njihovo obvladovanje pomembna predmetnospecifična kompetenca našega diplomanta.

Zavedamo se, da so pri organizaciji in izvajanju izveninstitucionalnega praktičnega usposabljanja študentov geografije na UP FHŠ možne še številne izboljšave. Naj navedemo zgolj nekatere: uvedba izobraževanj mentorjev na praktičnem usposabljanju z namenom pridobivanja specifičnih znanj za poučevanje in mentoriranje študentov, določitev standardov zahtevnosti delovnih nalog na praktičnem usposabljanju v povezavi s pričakovanimi kompetencami ter z ocenjevanjem kakovosti opravljenega dela študentov, povečanje udeležbe mentorjev na praktičnem usposabljanju na zaključnih predstavitev projektov, dodatna razširitev nabora partnerskih ustanov, še večja informatizacija vodenja praktičnega usposabljanja z namenom zmanjševanja količine gradiv v tiskani obliki (oddaja in arhiv dokumentacije v celoti v e-učilnici), avtomatizacija sistema vpisa osnovnih podatkov o opravljenem izveninstitucionalnem praktičnem usposabljanju v priložo k diplomski listini idr. Z namenom izboljšanja praktičnega usposabljanja za vse sodelujoče je potrebno nadaljevati z neprekinjeno samoevalvacijo omenjene učne enote, v katero so vključeni tako študenti in sodelavci Oddelka za geografijo UP FHŠ kot ustanove z mentorji na praktičnem usposabljanju, kjer študenti opravljajo usposabljanje. Med drugim koristi izvajanja praktičnega usposabljanja za vse vpletene deležnike (študenti, fakulteta, ustanove) še niso v celoti prepoznane, možnosti še tesnejšega povezovanja vseh pa še ne v celoti izčrpane.

Literatura

- Arrowsmith, C., P. Bagoly-Simo, A. Finchum, K. Oda in E. Pawson. 2011. »Student Employability and its Implications for Geography Curricula and Learning Practices.« *Journal of Geography in Higher Education* 35 (3): 365–377.
- Bednarz, S. W., B. Chalkley, S. Fletcher, I. Hay, E. Le Heron, A. Mohan in J. Trafford. 2008. »Community Engagement for Student Learning in Geography.« *Journal of Geography in Higher Education* 32 (1): 87–100.
- Blanchard, R. D., M. L. Carter, R. B. Kent in C. A. Badurek. 2013. »The Value of an Internship Experience for Early Career Geographers.« *V Practicing Geography*, ur. M. Solen, K. Foote in J. Monk, 41–58. Boston, MA: Pearson.

- Brooks, R., in P. L. Youngson. 2014. »Undergraduate Work Placements: An Analysis of the Effects on Career Progression.« *Studies in Higher Education* 41 (9): 1563–1578.
- Clark, G. 2010. »Maximising the Benefits from Work-Based Learning: The effectiveness of Environmental Audits.« *Journal of Geography in Higher Education* 22 (3): 325–334.
- Crebert, G., M. Bates, B. Bell, C.-J. Patrick in V. Cragnolini. 2007. »Developing Generic Skills at University, During Work Placement and in Employment: Graduates' Perceptions.« *Higher Education Research & Development* 23 (2): 147–165.
- Foster, L. T. 1982. »Applied Geography Internships: Operational Canadian Models.« *Journal of Geography* 81 (6): 210–215.
- Foster, L., K. Jones in D. Mock. 1997. »Internships in the Applied Geography Curriculum.« *Journal of Geography in Higher Education* 3 (2): 8–14.
- Heiges, H. E. 1972. »A Student Internship Program in Geography.« *Journal of Geography* 71 (8): 458–467.
- . 1977. »Progress and Development of a Student Internship Program in Geography.« *Journal of Geography* 76 (4): 147–150.
- . 1979. »Development of a Geographical Student Internship Programme: A Mini Manual.« *Journal of Geography* 3 (2): 29–39.
- Hynie, M., K. Jensen, M. Johnny, J. Wedlock in D. Phipps. 2011. »Student Internships Bridge Research to Real World Problems.« *Education + Training* 53 (1): 45–56.
- Jackson, D. 2015. »Employability Skill Development in Work-Integrated Learning: Barriers and Best Practice.« *Studies in Higher Education* 40 (2): 350–367.
- . 1995. »Work-Based Learning for Academic Credit.« *Journal of Geography in Higher Education* 19 (2): 217–222.
- Jackson, R. H., in M. W. Jackson. 2009. »Students Assessment of a Semidirected Internship Program.« *Journal of Geography* 108 (2): 57–67.
- Jones, B., M. Healey in H. Matthews. 1995. »The Thick Sandwich: Still on the Menu.« *Journal of Geography in Higher Education* 19 (2): 189–195.
- Juriševič, M., M. Lipec-Stopar, Z. Magajna, M. Krajncan, T. Devjak, M. Valenčič Zuljan in J. Vogrinc. 2007. *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kladnik, D., F. Lovrenčak in M. Orožen Adamič. 2005. *Geografski terminološki slovar*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Kristl, J., M. Juriševič, M. Šoukal Ribičič, J. Pucelj, M. Vrtačnik, Z. Trošt in M. Kolenc. 2007. *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. 2004. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 101. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2004-01-4355>

- Praprotnik, T., P. Sekloča, K. Šmid in A. Zorman. 2018. »Analiza zaposlenosti diplomantov 2016/2017.« Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije. <http://www.fhs.upr.si/sl/resources/files//o-fakulteti/kakovost/analiza-zaposlenosti-diplomantov-2016-2017.pdf>.
- Radboud University, Nijmegen School of Management. B. I. Student Information Point (STIP). <https://www.ru.nl/nsm/stip/specific-study-information/geography-planning-environment/internships/>.
- Repe, E. 2016. »Proces prenove praktičnega usposabljanja: praktično usposabljanje v bolonjskih študijskih programih.« *Andragoška spoznanja* 22 (2): 81–89.
- Rooney, P., P. Kneale, B. Gambini, A. Keiffer, B. Vendrasek in S. Gedye. 2011. »Variations in International Understandings of Employability for Geography.« *Journal of Geography in Higher Education* 30 (1): 133–145.
- Rosenberg, M. 2020. »Geography Internships: Gaining Essential Real-World Experience for a Future Career in Geography.« ThoughtCo. 11. februar. <http://www.thoughtco.com/geography-internships-careers-1434397>.
- Simiyu, R. R., O. Okaka in P. Omondi. 2015. »Geography Students' Assessment of Internship Experience at a Kenyan University.« *Journal of Geography in Higher Education* 39 (3): 343–355.
- Spinelli, J., in B. Smith. 1981. »Cooperative Education versus Internships.« *Journal of Geography in Higher Education* 5 (2): 163–168.
- Sublett, M. D., in P. F. Mattingly. 1995. »Undergraduate Geography Internships in the United States: National Survey and Case Study.« *Journal of Geography in Higher Education* 19 (2): 240–249.
- Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije, Oddelek za geografijo. B. I. »Oddelek v številkah.« <https://www.fhs.upr.si/sl/oddelki/sl/oddelki/oddelek-za-geografijo/stevilke>.
- Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo. 2022a. »Prvostopenjski univerzitetni študijski program Geografija Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.« https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/1_Geografija_2022-23.pdf
- . 2022b. »Drugostopenjski študijski program Geografija Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.« https://www.ff.uni-lj.si/sites/default/files/documents/2_Geografija_2021-22_avgust.pdf
- Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za geografijo. 2020. Študijski programi. <http://www.ff.um.si/oddelki/geografija/studijski-programi.dot>.
- Urbanc, M. 2017. »(Ne)omejene možnosti geografije na projektnem trgu?!« *Geografski vestnik* 89 (2): 61–88.
- Weible, R. 2010. »Are Universities Reaping the Available Benefits Internship Programs Offer?« *Journal of Education for Business* 85 (2): 59–63.
- Wentz, E. A., in B. Trapido-Lurie. 2001. »Structured College Internships in Geographic Education.« *Journal of Geography* 100 (4): 140–144.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZVis-D). 2004. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 63. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2004-01-2875>

The Role of Practical Training in the Development of Professional Competences of Geography Students at the University of Primorska

Workplace practical training has been a mandatory integral part of the Geography study programmes at the University of Primorska, Faculty of Humanities since the beginning of implementation. The aim of the paper is to present its development, organization, and implementation of practical training of first- and second-cycle geography students. Its importance, evaluated by performers and students, is presented, as well as quality assurance procedures for practical training. The analysis was performed by reviewing the documentation completed by students and working mentors within the learning units related to practical training. We also conducted an overview of the implementation of practical training of geography students across the world and between the study programmes of Geography at all three state universities in Slovenia.

Keywords: geography, practical training, competences, study programme

Alla scoperta dell'Urbe eterna con la didattica del *task*

Metka Malčič

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
metka.malcic@fhs.upr.si

Jadranka Cergol

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
jadranka.cergol@fhs.upr.si

Con lo scopo di cercare nuovi approcci per migliorare l'offerta didattica, le docenti del Dipartimento di Italianistica della Università del Litorale, Facoltà di Studi Umanistici hanno sperimentato la didattica per *task* (*Task Based Language Teaching – TBLT*) su un gruppo di studenti slovenofoni a un livello avanzato di conoscenza della lingua italiana (B2-C1). In occasione dell'escursione a Roma è stato realizzato lo studio di caso, durante il quale è stata sperimentata l'unità didattica creata dalle autrici del contributo. Gli studenti hanno apprezzato l'approccio orientato all'azione e il fatto di essere stati spronati e guidati verso determinati compiti, ma nel contempo di essere stati lasciati liberi in alcune decisioni collaborando con i membri del gruppo. Le docenti hanno constatato che gli studenti hanno colto con entusiasmo la sfida, hanno collaborato tra loro e si sono aiutati e incoraggiati nei momenti di disagio. Si è rivelato inoltre molto utile l'aver creato il gruppo su WhatsApp per poter seguire e aiutare gli studenti anche a distanza.

Parole chiave: *Task Based Language Teaching*, studenti universitari, italiano L2, nuove tecnologie

Introduzione

Il presente saggio nasce come risultato di uno sperimento condotto grazie alla collaborazione delle autrici di questo contributo al progetto INOVUP,¹ il cui obiettivo principale è stato quello di sviluppare, sperimentare e promuovere nelle Università strategie, approcci e modelli di insegnamento innovativi.

Le autrici del presente contributo, docenti del Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici, hanno deciso di sperimentare la didattica per *task* (*Task Based Language Teaching – TBLT*). L'idea è nata dopo aver

¹Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu/Innovative Learning and Teaching in Higher Education (<http://www.inovup.si>).

seguito un seminario di aggiornamento per insegnanti, organizzato dal Dipartimento di Italianistica nel novembre del 2018 e condotto da due docenti dell'Università degli Studi di Torino, esperti nell'uso delle nuove tecnologie e della didattica per task, la prof. essa Gaia Napoli e la prof. essa Emanuela Paterna. Il metodo non è nuovo, è nato negli anni '80 del secolo scorso (Ingrassia 2014), ma non è stato mai sperimentato dalle autrici di questo contributo ed è poco conosciuto e utilizzato in ambito universitario sloveno, dato che non sono state rilevate fonti o contributi che lo trattino. Dopo aver consultato la letteratura sull'argomento della didattica del *task* e dei risultati incoraggianti ottenuti con studenti sinofoni di livelli di lingua molto bassi (Willis 1998; Ellis 2003; Della Putta 2008; Ingrassia 2014; Rossi 2016) si è deciso di approfittare dell'escursione a Roma, organizzata dal Dipartimento di Italianistica a cui hanno partecipato gli studenti con un livello di lingua italiana alto (B2-C1 secondo QCER, *Quadro comune di riferimento per le lingue* 2002). La didattica dei *task* è sembrata adeguata per rendere gli studenti più attivi e partecipi nell'ambiente in cui è usata la lingua italiana. È stato creato il materiale didattico e sono state preparate le schede di osservazione della pratica didattica per studenti e per docenti, con lo scopo di verificare l'utilità della didattica dei *task* con gli studenti universitari slovenofoni.

Parte teorica

L'educazione e l'istruzione nelle società della conoscenza

Le società odierne sono società caratterizzate da continui cambiamenti, principalmente grazie a tre fenomeni: migrazioni, globalizzazione e veloce sviluppo tecnologico. Sono soprattutto le scuole e gli operatori scolastici ad essere chiamati a tenere in mente questi cambiamenti cercando di adeguarsi, come viene suggerito nel documento Ripensare l'educazione (UNESCO 2019, 11): «I cambiamenti nel mondo di oggi sono caratterizzati da livelli di complessità e da contraddizioni senza precedenti. L'educazione è chiamata a preparare gli individui e le comunità alle sfide che questi cambiamenti generano, mettendoli in condizione di affrontare tali trasformazioni e di adattarvisi.»

Nelle società di questi importanti cambiamenti sociali sono soprattutto i giovani a dover essere preparati ad adeguarsi alle trasformazioni attraverso un'educazione appropriata (Fondazione Patrizio Paoletti 2019):

I contesti sociali ed economici degli ultimi anni, che stanno vedendo aumentare le povertà e i conflitti, acuirsi le diseguglianze sociali, le emergenze alimentari, sanitarie e ambientali, hanno evidenziato l'insostenibilità dei modelli di sviluppo del passato. È il momento di investire

sul capitale umano, sull'educazione di bambini e adulti per innescare il processo di miglioramento personale e collettivo di cui abbiamo bisogno. L'educazione, infatti, è lo strumento capace di avviare un cambiamento che permetta di passare da un mondo fondato sulla quantità, ad un mondo che assuma come valore la qualità: della vita, delle relazioni tra gli uomini, dei rapporti tra l'uomo e il pianeta.

È quindi proprio l'istruzione ad essere al centro dello sviluppo personale e della comunità, dato che consente a ciascuno di sviluppare pienamente tutti i talenti personali e di realizzare il potenziale creativo di ciascuno, compresa la responsabilità per la vita personale e quella degli altri con il raggiungimento degli obiettivi prefissati (International Commission on Education for the Twenty-first Century 1996, 17). «Nessuna forza di cambiamento è più potente dell'educazione per promuovere i diritti umani e la dignità della persona, per sradicare la povertà e favorire la sostenibilità, per costruire un futuro migliore per tutti, fondato sull'uguaglianza dei diritti e sulla giustizia sociale, sul rispetto della diversità culturale, sulla solidarietà internazionale e sulla responsabilità condivisa, tutti aspetti fondamentali della nostra comune umanità» (Bokova 2017, 6).

Chi lavora nell'istruzione e nell'educazione a tutti i livelli di scolarizzazione, spesso si rende conto che utilizzando esclusivamente i metodi tradizionali di insegnamento, questi non sembrano essere più molto efficaci, se non sono accompagnati da nuove metodologie. Sembra quindi essere necessario aprirsi alle nuove sfide e alle nuove opportunità e cercare percorsi, approcci, strumenti nuovi e costruire una didattica che possa soddisfare le esigenze di questo secolo, anche a livello universitario. Come dice il titolo del documento sopra citato (UNESCO 2019), dobbiamo «ripensare l'educazione» a tutti i livelli di educazione e di istruzione, partendo dai 4 pilastri dell'educazione:

- imparare a conoscere,
- a fare,
- a vivere insieme,
- ad essere.

Anche gli otto punti chiave della cittadinanza europea e le competenze di base del cittadino europeo (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018) potrebbero tornare utili ai docenti sia nella programmazione sia nella progettazione di una didattica innovativa:

- costruzione del sé (imparare a imparare, progettare),
- relazione con gli altri (comunicare, collaborare e partecipare),
- relazione con gli altri (agire in modo autonomo e responsabile),
- rapporto con la realtà naturale e sociale (risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione).

Nell'ottica di questi fondamenti teorici e metodologici è opportuno che anche le Università si adeguino, perché «in un'epoca segnata dal crescente processo d'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, dallo sviluppo delle nuove tecnologie, dalla diversificazione dei profili degli studenti, il ruolo dell'università, chiamata a formare soggetti in grado di affrontare le sfide del ventunesimo secolo, diviene ancor più importante» (Errico 2017).

L'insegnamento della lingua e il ruolo delle nuove tecnologie

L'insegnamento moderno della lingua è centrato sullo studente, il che significa che nella programmazione si parte dai bisogni, dagli interessi, dall'età e dagli stili di apprendimento dello studente, in quanto si mira principalmente a educare le persone in società moderne, complesse, tecnologicamente avanzate. In quest'ottica sembra quindi assolutamente necessario introdurre l'uso delle nuove tecnologie (NT) come supporto alle moderne metodologie di insegnamento, dato che i nuovi strumenti tecnologici hanno cambiato il nostro modo di gestire la quotidianità e i rapporti umani. Le NT dovrebbero essere incluse nell'insegnamento/apprendimento della lingua per spronare gli studenti a lavorare in modo indipendente, cooperando con gli altri e sviluppando l'autonomia, il pensiero critico e la creatività. Anche secondo le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (2006) la competenza digitale rientra tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente: «La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.»

Molti insegnanti che hanno sperimentato l'uso delle NT hanno potuto constatare che le tecnologie (Mezzadri 2001, 36):

– aumentano la motivazione; facilitano l'apprendimento attivo ed esperienziale, per i contesti concreti e le opportunità di ristrutturazione della conoscenza che introduce; attuano un approccio centrato sul discente, grazie all'interattività e dunque alla possibilità di scelta; promuovo-

no l'individualizzazione, in particolare il rispetto degli stili e dei ritmi personali di apprendimento, attraverso la varietà e la flessibilità delle proposte; e, in definitiva, realizzano un apprendimento più efficiente e produttivo.

La mera introduzione di tecnologie all'avanguardia però non si traduce direttamente in una didattica qualitativamente migliore, ma può «diventare, se bene utilizzata, un fattore di cambiamento e miglioramento» (Morbiato 2014, 82). Siccome non tutte le scuole sono adeguatamente attrezzate e i dispositivi non sono sempre disponibili per tutti, negli ultimi anni, da quando si hanno a disposizione gli smartphone, la tecnologia è a portata di mano nelle aule e fuori dalle aule. Lo smartphone offre tante possibilità: memorizza e gestisce dati (vari testi, file audio, video), usa tante *app* che permettono agli insegnanti di preparare percorsi guidati dinamici, efficaci e stimolanti. Inoltre è possibile comunicare via mail o nelle chat e memorizzare varie informazioni tramite i supporti elettronici (e-mail) e le applicazioni quale p. es. WhatsApp. Tuttoggi, però, spesso nascono delle polemiche sull'uso dello smartphone in classe. A questo proposito Terravecchia (2018) afferma che la scuola può e deve insegnare ad usare lo smartphone per aiutare gli studenti a capire quando e come poterlo usare. Sostiene che ci sono decine di pratiche scolastiche in cui si può insegnare facendo usare gli studenti lo smartphone ed elenca alcune possibilità pratiche. Constata che usando lo smartphone in modi diversi si aiuta lo studente a «graduare e variarne l'utilizzo, a non essere dipendenti, a saper comunicare con compagni o insegnanti in una chat o in un gruppo condiviso» (Terravecchia 2018). Santalucia (2015) invece sottolinea il fatto che grazie agli smartphones si ha l'accesso a risorse di vario tipo in ogni momento e dappertutto il che rappresenta secondo l'autore un valore aggiunto. Sono molte le *app* gratuite che permettono di consultare e gestire diversi tipi di documenti (non solo testo vero e proprio ma anche *slide*, immagini e così via). I documenti sono facilmente trasferibili su uno spazio comune, un *repository cloud* della classe o del gruppo di lavoro.

In base alle constatazioni dei ricercatori e delle ricerche finora svolte è quindi possibile concludere che l'utilizzo delle nuove tecnologie rappresenta ormai un supporto insostituibile dei nuovi metodi di insegnamento, perché queste aiutano a motivare gli studenti insegnando loro ad utilizzare i nuovi strumenti tecnologici che sono ormai parte integrante della loro vita.

La didattica per task

Il *Task Based Language Teaching* – TBLT, la didattica per *task*, nasce all'interno dell'approccio comunicativo, tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli an-

ni '80 del secolo scorso (Ingrassia 2014). Usando questo metodo, la lingua viene insegnata e appresa attraverso lo svolgimento di attività elaborate appositamente dall'insegnante per permettere agli studenti di esercitare il più possibile le proprie capacità comunicative (Ingrassia 2014).

Lo studioso Rod Ellis (2003, 9) ha elaborato sei criteri per definire i *task*:

- Un *task* è un piano d'azione che si fornisce ai discenti sotto forma di materiali didattici e attività. Il percorso effettivamente realizzato dagli studenti può non coincidere con quello previsto dall'insegnante.
- Un *task* richiede che gli studenti usino la lingua in modo significativo e pragmatico.
- In un *task* vengono messi in atto gli stessi processi della comunicazione quotidiana. Anche in un'attività che richiede a due studenti di scoprire le differenze fra due disegni, il processo comunicativo di fare domande e dare le risposte ed eventualmente di chiedere chiarimenti è molto simile a ciò che avviene nella realtà.
- Un *task* può richiedere l'uso di più abilità linguistiche. Lo studente può dover ascoltare e leggere un testo per poi riferirlo oralmente ai compagni o scriverne un riassunto.
- Un *task* coinvolge processi cognitivi come il selezionare, il classificare, l'ordinare, il riflettere, il valutare un'informazione per portare a termine un compito assegnato.
- Un *task* ha un obiettivo non linguistico, che consiste in un prodotto ben definito e finito. Il prodotto dimostra che il *task* è concluso.

Il TBLT ribalta in un certo senso la sequenza Presentazione-Pratica-Produzione (PPP) che caratterizza la struttura dell'unità didattica tradizionale (Ferrari e Nuzzo 2011, 287). Nel metodo comunicativo viene inizialmente presentata una struttura per mezzo di testi orali o scritti utili a chiarirne l'uso; in un secondo momento gli apprendenti fanno pratica attraverso esercizi controllati (*drills, cloze, abbinamenti*) che servono per acquisire la forma; poi, raggiunto un certo grado di automatismo, la struttura viene reimpiegata in esercizi più liberi di produzione orale o scritta come il *role-play* per esempio. Nella didattica per *task*, invece, si comincia dalla Produzione (il *report*) per poi passare alla Presentazione (*focus on form*) e infine alla Pratica attraverso esercizi di reimpiego e fissaggio. Questo modo di procedere offre numerosi vantaggi per la didattica delle lingue straniere perché il ciclo del *task* da una parte si avvicina a ciò che si verifica nell'acquisizione spontanea, dall'altra l'insegnamento della grammatica avviene rispettando le sequenze naturali di acquisizione e

Tabella 1 Fasi del metodo comunicativo e del TBLT

Fasi del metodo comunicativo	Fasi nel metodo TBLT
<i>Presentazione</i>	<i>Produzione</i>
Globalità	Task
<i>Pratica</i>	<i>Presentazione</i>
Analisi	Post-task – focus on form
<i>Produzione</i>	<i>Pratica</i>
Sintesi	Post-task – esercizi mirati

Adattato da Rossi (2016, 112-113).

tiene conto del grado di sviluppo dell'interlingua degli studenti (Rossi 2016, 112-113). La tabella 1 riassume quanto detto sopra.

La didattica del *task* si articola in tre fasi: *pre-task*, *task* e *post-task*.

Pre-Task

Nella prima fase gli studenti si preparano al *task*. L'insegnante dà le istruzioni per il compito e prepara le attività che aiutano gli studenti a richiamare il lessico che tornerà loro utile nella fase del *task*. Il ruolo dell'insegnante in questa fase è quello di preparare le attività per gli studenti, di guidarli e di aiutarli se e quando necessario.

Task

Gli studenti, a piccoli gruppi, svolgono il *task* durante il quale sono invitati a usare la lingua per poter raggiungere il loro obiettivo extralinguistico. In questa fase si possono proporre attività di vario tipo, come p. es.: confrontare, classificare, mettere in ordine, organizzare, esprimere opinioni, ... Dopo aver concluso il *task*, il gruppo fa la presentazione e nomina il portavoce che presenta il lavoro svolto dal proprio gruppo agli altri. Il ruolo dell'insegnante in questa fase è quello di seguire il lavoro e fornire aiuto se e quando necessario. Inoltre deve organizzare le presentazioni e commentarle insieme agli studenti.

Post-Task

In questa fase l'attenzione è focalizzata sulla lingua. Prima di tutto si fa l'analisi del lavoro svolto durante il *task*, richiamando l'attenzione soprattutto sugli elementi grammaticali e lessicali funzionali allo svolgimento del compito. Gli studenti si esercitano sulle strutture e sul lessico. L'insegnante può preparare degli esercizi di completamento, trasformazione, produzione guidata, ... ma anche dare informazioni metalinguistiche e invitare gli studenti a ricostruire insieme, induttivamente, regole (Insegnare con i *task* s. d.).

Parte empirica

Lo scopo della ricerca è stato quello di verificare se la didattica basata sui *task* (TBLT) fosse efficace con gli studenti universitari slovenofoni con un livello di italiano alto (B2-C1 – secondo QCER). A tal fine è stata creata un'unità didattica sull'insegnamento della lingua e della cultura italiana con il metodo dei *task* e sperimentata con un gruppo di studenti slovenofoni durante un'escursione a Roma nel marzo del 2019. Dopo la conclusione della sperimentazione si è proseguito con la valutazione da parte delle docenti e degli studenti. I dati emersi saranno presentati di seguito.

Metodologia

Per poter rispondere alla domanda di ricerca, abbiamo deciso di svolgere la ricerca qualitativa che ci permettesse di raccogliere informazioni sull'esperienza vissuta dagli studenti e di poter interpretare la situazione da vari punti di vista. Come strategia è stato scelto lo «studio di caso» e la tecnica dell'*osservazione partecipante* per poter osservare quello che accade nella realtà sociale (Corbetta 2014).

Si è deciso di cogliere l'occasione dell'escursione che ogni anno le docenti del Dipartimento di Italianistica organizzano per gli studenti del corso, ma anche per gli studenti degli altri indirizzi della Facoltà, e di proporre loro un'unità didattica basata sui *task* per le vie di Roma. Le prime due fasi della ricerca si sono svolte venerdì, 29 marzo 2019 a Roma, l'ultima fase invece si è svolta giovedì 11 aprile 2019 a Capodistria. La fase del *pre-task* è stata svolta nell'ostello dove risiedevano gli studenti con le docenti, la fase del *task* invece nel centro città. La fase del *post-task* si è svolta durante le lezioni della materia Italiano contemporaneo, presso la Facoltà di Studi Umanistici, a Capodistria. Alla ricerca hanno partecipato tutti i 20 studenti che hanno preso parte all'escursione: la maggior parte di loro (15 studenti su 20) frequentano il corso di Italianistica, sono principalmente di madre lingua slovena e seguono tutte le lezioni in lingua italiana, il loro livello di conoscenza della lingua è quindi abbastanza alto (B2-C1); tra gli altri partecipanti tre frequentano invece il corso di Mediazione linguistica e interculturale e quindi anche il loro livello di conoscenza dell'italiano è ad un livello avanzato (B2-C1), gli altri due sono invece studenti del corso di Comunicazione dei media, ma sono di madrelingua italiana. Il livello di conoscenza della lingua italiana per tutti i partecipanti era quindi ad un livello avanzato (B2-C1), seguendo lo schema di valutazione dei livelli del Portfolio Europeo delle Lingue (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* 2020). Dopo aver creato l'unità didattica su Roma, basandosi sulla didattica del *task*, si è predisposto le schede di osservazione

della pratica didattica per gli studenti e per i docenti sul modello delle schede offerte dalle sopracitate docenti Napoli e Paterna e adattandole al nostro caso-studio, al quale hanno partecipato studenti universitari (Allegato 1 e 2). Si è deciso di proporre una scheda per studenti più strutturata, per ogni fase dell'unità, perché gli studenti potessero esprimere anche la loro opinione e le loro osservazioni. Per le docenti abbiamo predisposto una scheda meno strutturata.

La scoperta dell'Urbe eterna con la didattica dei tasks

Obiettivi dell'unità didattica

L'obiettivo principale era che gli studenti da soli scoprissero i monumenti e le peculiarità culturali, linguistiche, geografiche e letterarie della città. Dato che nei giorni precedenti all'unità del *task* gli studenti hanno preso parte principalmente a visite guidate, durante le quali i luoghi erano stati presentati dalle guide, non hanno avuto modo di interagire con i passanti, sia abitanti della città che turisti, si è pensato di avvicinare loro la vita reale della città per permettere di comunicare nella lingua dell'ambiente. Sul piano linguistico lo scopo principale delle attività era quello di sentire e analizzare la variante regionale dell'italiano centrale e in alcuni casi anche le varianti linguistiche del dialetto romano. Sul piano culturale e letterario gli studenti dovevano ottenere dagli abitanti di Roma indovinelli, aneddoti, modi di dire tipici della città. Sul piano geografico il compito consisteva nell'analizzare la pianta della città, i vari rioni che compongono il centro, l'influsso del turismo sulla città ecc. Oltre a tutto ciò gli studenti hanno avuto la possibilità di scoprire alcune curiosità gastronomiche e topografiche delle varie parti della città visitate. L'obiettivo principale era quindi scoprire la città di Roma anche attraverso gli occhi di chi ci vive e lavora quotidianamente nella città eterna.

Svolgimento del task

È stato deciso di dedicare allo svolgimento del *pre-task* e del *task* un'intera mattinata. Nei primi due giorni dell'escursione gli studenti hanno seguito principalmente le visite guidate, prima della parte antica della città (Colosseo e Foro romano), poi della Città del Vaticano. Nelle ore pomeridiane avevano a disposizione anche del tempo libero per poter visitare la città e alcune attrazioni di loro interesse da soli. È stata volontariamente tralasciata la parte centrale della città di Roma con le piazze, i palazzi, le fontane e altre attrattive per dare agli studenti la possibilità di scoprirli da soli. All'inizio del *task* avevano quindi già un'idea generale della città e sapevano orientarsi. Oltre a ciò

è stato loro offerto l'abbonamento per i mezzi pubblici che valeva più giorni per potersi muovere liberamente.

Pre-task. La fase del *pre-task* si è svolta nel giardino dell'ostello. La prima indicazione data durante la colazione era l'orario e il materiale per l'incontro presso il giardino: dovevano portare i loro cellulari, carta e penna. All'inizio la docente ha chiesto agli studenti di dividersi autonomamente in gruppi formati da 4 persone. Ogni gruppo doveva scegliersi un nome e creare un gruppo WhatsApp nel quale inserire anche le due docenti. Dopo la formazione dei gruppi, la docente ha distribuito ad ognuno una mappa della città in formato A2 con tutti i monumenti più importanti segnati chiedendo agli studenti di discutere tra di loro su che cosa hanno già visto, cosa volessero ancora visitare, le impressioni della città, dove accompagnerebbero eventuali amici e/o parenti. Dopo quest'introduzione una delle due docenti ha mandato a tutti i gruppi WhatsApp un video da guardare sui loro cellulari. Si trattava di un video divertente, preparato da una giovane romana che doveva accompagnare i propri amici americani per Roma in una sola giornata. Questo video ha introdotto il tema della visita della città e ha fatto capire agli studenti in che cosa consistesse il *task*.

Dopo l'introduzione sono stati invitati a preparare una scenetta/un dialogo tra un turista e un romano. Potevano prendere come spunto il video appena visto, aggiungendo eventualmente anche le loro esperienze acquisite a Roma nei due giorni precedenti. Il turista aveva il compito di chiedere ad un abitante del luogo indicazioni sui monumenti, musei, luoghi di interesse, curiosità, spostamenti ecc.

A questo punto gli studenti erano già bene indirizzati al tema e al contenuto del *task* e discutevano assiduamente tra di loro le varie possibilità di un percorso da fare per la città. L'ultima attività da svolgere nella fase del *pre-task* era infatti proprio quella di preparare un possibile percorso di tre ore per le vie di Roma da proporre a degli amici immaginari che sarebbero venuti in visita. Gli studenti nei gruppi formati hanno preparato vari percorsi per la città inserendo alcuni monumenti che avrebbero voluto visitare loro stessi e prendendo in considerazione la possibilità di poter usufruire dei mezzi pubblici.

Dopo aver mostrato alle docenti il percorso scelto, gli studenti hanno ricevuto le indicazioni per lo svolgimento del *task* e potevano andare alla scoperta della città. A questa prima fase è stata dedicata un'ora.

Task. Secondo le indicazioni del *pre-task* gli studenti avrebbero dovuto visitare almeno tre monumenti a scelta, inserendoli nel loro percorso. Davanti

ad ogni monumento dovevano farsi un selfie e pubblicarlo sul gruppo WhatsApp. Dopo aver scattato la foto, avevano il compito di fermare un passante o un venditore di qualche negozio vicino chiedendo informazioni legate alle caratteristiche linguistiche e culturali di Roma. È stato suggerito agli studenti di chiedere qualche barzelletta, qualche filastrocca, indovinello ecc. Oltre a informazioni di tipo linguistico, avrebbero dovuto chiedere anche informazioni su dove andare a mangiare, dove bere un aperitivo o un drink, quali erano le caratteristiche del luogo ecc. I dialoghi con i passanti dovevano essere filmati. Alla fine del giro il gruppo doveva scegliere un solo video e pubblicarlo sul gruppo WhatsApp. Inoltre è stato chiesto agli studenti di fotografare qualche particolare interessante dei monumenti visitati, descriverlo e spiegare la motivazione della scelta.

Tutti i gruppi formati sono partiti per la città per svolgere il *task* e hanno visitato almeno tre monumenti mandando le foto. Solo un gruppo (su cinque formati) non ha chiesto ai passanti informazioni e ha soltanto mandato le foto dei monumenti visitati. Nella fase del post-*task* è emerso che questo gruppo, formato dai due studenti del corso di Comunicazione e media e da tre studenti del Corso di mediazione linguistica non era abbastanza motivato, dato che non conosceva le docenti e i compagni e il lavoro nel *task* non avrebbe avuto vantaggi per il loro indirizzo di studio.

I monumenti maggiormente visitati sono stati Piazza di Spagna, il Pantheon e la Fontana di Trevi, oltre a questo hanno però visitato anche Piazza del Popolo, Piazza Navona, il Quirinale e Montecitorio. Gli studenti hanno accolto con entusiasmo i compiti assegnati, anche se a volte hanno avuto difficoltà a trovare persone disposte a collaborare. Questi erano principalmente gli esercenti dei vari negozi nelle vicinanze dei monumenti visitati, ai quali hanno chiesto quali fossero i piatti tipici della città di Roma, quali fossero i posti migliori per mangiare una pizza e altre curiosità.

Le docenti hanno seguito per WhatsApp lo svolgimento dei compiti guardando i video, rispondendo con gli emoticon alle foto mandate e spronando i gruppi meno attivi a continuare il percorso. Anche le docenti giravano per la città e a volte incontravano i gruppi di studenti che chiedevano informazioni. Il lavoro degli studenti veniva quindi seguito durante lo svolgimento e veniva spronato e incoraggiato chi non risultava troppo attivo, come se gli studenti fossero in classe.

Nelle indicazioni date c'era anche l'orario e il luogo della conclusione del *task*. Tutti i gruppi dovevano raggiungere il monumento di Giordano Bruno alle 13.00. Dopo aver terminato il percorso, tutti si sono presentati in orario. Nel luogo di ritrovo sono state consegnate le schede di osservazione che gli

studenti e i docenti dovevano compilare sul posto. Agli studenti è stato infine spiegato che avrebbero concluso l'ultima parte dell'unità didattica durante le lezioni di Italiano contemporaneo, a Capodistria.

A questa fase sono state dedicate tre ore.

Post-task. Nell'ultima fase, durante le lezioni in aula della materia Italiano contemporaneo, si è inizialmente analizzato il lavoro svolto durante il *task* ponendo l'attenzione sulla lingua, sugli elementi grammaticali e lessicali usati nello svolgimento dei compiti. In questa fase l'attenzione era focalizzata sulla lingua. Gli studenti hanno in seguito fatto gli esercizi mirati sulle forme di imperativo (forme di cortesia), sulle forme del condizionale presente e passato, tutte forme che per gli studenti slovenofoni presentano non poche difficoltà (la forma di cortesia, perché in sloveno si dà del Voi; l'opposizione dell'uso dei due condizionali, perché in sloveno non esiste il condizionale composto). Abbiamo invitato gli studenti ad analizzare gli errori e poi riflettere sulle forme e sull'uso della forma di cortesia e del condizionale presente e passato, dei quali hanno cercato di dedurne le regole. Inoltre hanno esercitato il lessico svolgendo i compiti di completamento e sulla produzione guidata, preparando una *story map* del percorso svolto.

A questa fase sono state dedicate tre ore.

Valutazione dell'unità didattica

Gli studenti e i docenti hanno compilato le schede d'osservazione e hanno espresso la loro opinione. Le schede sono state compilate da 20 studenti e da 2 docenti.

La didattica del *task* si è rivelata un metodo adeguato ed efficace anche per gli studenti di alto livello di lingua, i quali hanno potuto svolgere i compiti nel rispetto dei loro bisogni, interessi, preconoscenze e livello di lingua. Dalle schede è emerso che hanno apprezzato l'approccio orientato all'azione e il fatto di essere stati spronati e guidati, in maniera organizzata e chiara verso determinati compiti, ma nel contempo di essere stati lasciati liberi in alcune decisioni potendo collaborare con i membri del proprio gruppo ma anche con le docenti reperibili sul gruppo creato su WhatsApp.

Le docenti hanno potuto constatare che gli studenti hanno colto con entusiasmo la sfida portando a termine quasi tutti i compiti, nonostante ci siano stati anche alcuni momenti di disagio che però sono stati risolti in itinere. Hanno collaborato tra loro, hanno negoziato e si sono aiutati e incoraggiati. Si è rivelato inoltre molto utile l'aver creato il gruppo su WhatsApp per poter incoraggiare e aiutare gli studenti anche a distanza. Siccome è stata la pri-

ma volta in cui hanno usato lo strumento *story map*, sono stati motivati ad utilizzarlo, ma hanno avuto bisogno di essere guidati e incoraggiati.

Segue l'analisi dei risultati emersi per ogni fase dell'unità didattica suddivisa nelle schede studenti e schede docenti.

Analisi delle schede studenti e docenti

Schede studenti

Pre-Task. Per tutti e 20 gli studenti il *pre-task* è stato considerato un'attività divertente. 10 studenti hanno scritto che le attività erano molto interessanti; 3 studenti hanno sottolineato soprattutto la parte della preparazione degli sketch e il lavoro in gruppo; 3 studenti hanno commentato che le spiegazioni e le istruzioni sono state utili, altri 3 studenti hanno apprezzato l'organizzazione e le attività. Uno studente ha sottolineato l'importanza dell'entusiasmo mostrato dalle docenti, un altro invece ha apprezzato il dover usare l'immaginazione e provare a fare la guida. Due studenti hanno commentato che non si sentivano a proprio agio, perché per loro era difficile recitare davanti alle persone. 1 studente ha commentato che «è stata una mattinata genuina all'insegna delle tappe da vedere a Roma».

Task. Per tutti e 20 gli studenti la fase del *task* è stata anche considerata interessante. 9 studenti hanno scritto che le attività erano divertenti, per 5 studenti erano interessanti; a 5 studenti è piaciuto fare i filmati, 4 studenti invece hanno gradito fare le interviste, a 3 studenti è piaciuto il fatto di essersi potuti organizzare da soli e visitare autonomamente la città, 6 studenti hanno apprezzato il fatto che le docenti li avessero invogliati a visitare la città in tutta comodità. 2 studenti hanno apprezzato di aver sentito il dialetto romano, 2 studenti hanno apprezzato il potere scoprire posti nuovi. Vediamo invece quali sono state le osservazioni negative: a 1 studente non è piaciuto molto chiedere informazioni alle persone, 1 ha detto che era difficile fare domande alle persone del luogo perché molte non volevano collaborare, a 1 studente non è piaciuto affatto fare i video perché molte persone si sono rifiutate di essere riprese, 3 studenti hanno osservato che era difficile trovare persone che volessero essere riprese, 2 studenti si sono sentiti in imbarazzo a fermare le persone per strada, però 1 ha commentato che la fase del *pre-task* è stata d'aiuto per superare l'imbarazzo. 1 studente ha vissuto la fase del *task* come un gioco, difatti ha commentato che «era interessante scoprire Roma attraverso un gioco», 1 studente ha notato che gli uomini sono più estroversi delle donne. Il commento più esaustivo riporta invece: «Ottima idea quella di farci fare un percorso e di effettuarlo da soli, senza aiuto di una guida! Bello anche

il fatto di usare lo smartphone affinché la gita non risulti noiosa, bensì una specie di sfida anche per quel che riguarda l'uso della lingua italiana».

Post-Task. Basandosi sulle regole della didattica dei *task*, si è partiti dall'analisi degli errori cercando di trovare l'errore, di correggerlo spiegando dove fosse il problema (delle volte si è trattato di lapsus, altre volte di interferenza, altre volte ancora invece l'errore è stato commesso proprio per la mancata conoscenza della regola). Gli studenti nei questionari hanno sottolineato il fatto che sono stati più attenti, più stimolati a scoprire l'errore e di indurre le regole dagli esempi.

Schede docenti

L'unità didattica ha permesso agli studenti di comunicare nella lingua dell'ambiente, a conoscere molte cose nuove, a socializzare, a chiedere informazioni, a discutere, ad essere creativi, ma anche più intraprendenti: hanno letto, scritto, prodotto, collaborato, usato strumenti nuovi. Il fatto di aver affrontato l'argomento grammaticale alla fine, dopo averlo usato, è risultato positivo, gli studenti sono stati più motivati e più coinvolti. Durante tutte e tre le fasi hanno comunicato e collaborato tra loro, con docenti e con altre persone di diverse età, sempre in italiano. Hanno sperimentato una nuova didattica e hanno usato le nuove tecnologie, sempre nel rispetto dell'età, dei bisogni e degli interessi degli studenti ma anche delle docenti. Le docenti hanno notato la partecipazione più attiva degli studenti, hanno trovato gli studenti più motivati e coinvolti.

Discussione e conclusione

Come è stato specificato all'inizio, con il progetto INOVUP si è voluto avviare un processo di innovazione della didattica in contesti accademici in vari settori. Per questo scopo sono stati coinvolti docenti che, attraverso attività di ricerca sui temi dei loro campi di ricerca hanno riflettuto e proposto le pratiche didattiche che potessero promuovere i possibili cambiamenti della didattica universitaria. In base agli studi effettuati sull'uso dei nuovi metodi di insegnamenti che comprendono anche l'utilizzo di nuove tecnologie (Ellis 2003; Morbiato 2014; Santalucia 2015; Terravecchia 2018), si è deciso di sperimentare la didattica per *task* perché è una didattica, secondo i dati a disposizione, non molto usata nei contesti accademici sloveni e volevamo sperimentarla su un gruppo di studenti ad un livello avanzato di lingua. A questo scopo è stata creata un'unità didattica in italiano che è stata in seguito proposta agli studenti universitari slovenofoni di livello avanzato di conoscenza della

lingua italiana durante un'escursione a Roma. Per la ricerca qualitativa sono state invece predisposte delle schede di osservazione della pratica didattica sia per docenti che per studenti per poter verificare la riuscita della didattica dei *task*.

I risultati della ricerca qualitativa (osservazione partecipante della pratica didattica) hanno dimostrato che la didattica dei *task* può essere utile anche con gli studenti universitari ad un livello di lingua avanzata. Gli studenti sono stati motivati e si sono sentiti coinvolti, durante tutte le fasi hanno mostrato entusiasmo e voglia di collaborare con i compagni e con le docenti. Il materiale didattico si è rivelato adeguato agli obiettivi prefissati e al livello di lingua degli studenti. Per una piccola parte degli studenti però bisogna aggiungere che questo metodo crea qualche difficoltà, dovuta soprattutto ad un carattere più chiuso e introverso: alcuni studenti hanno infatti espresso il loro disagio nel dover interagire con persone sconosciute. Le docenti però ritengono che superare queste paure sia utile anche per la crescita personale.

Un altro problema che è stato riscontrato dagli studenti è la non disponibilità dei passanti a collaborare, perché non volevano essere filmati. A causa delle nuove direttive sulla privacy, infatti, questo tipo di attività richiede ulteriori moduli da firmare, quindi forse risulta più opportuno non inserire tra i compiti da svolgere anche filmati con sconosciuti oppure predisporre delle schede da far firmare alle persone riprese.

L'aver introdotto le nuove tecnologie (lo strumento *story map* e l'uso dello *smartphone*) ci ha permesso di «comporre percorsi in cui la costruzione di conoscenze, di abilità e di comportamenti si sviluppa in forme di interazione probabilmente più complesse, rispetto al passato, tra insegnanti e studenti e tra studenti stessi con i propri compagni, anche attraverso l'uso e la condivisione di media didattici» (Santalucia 2015, 158).

Svolgendo questo tipo di attività è necessario comunque non dimenticare la figura del docente che deve assumere un ruolo del tutto diverso di quello della didattica tradizionale: il docente in questo caso si pone come facilitatore, aiutante e non come guida nell'apprendimento. Crediamo che la diffusione e i risultati incoraggianti di buone pratiche possano convincere altri docenti a sperimentare nuovi modelli di pratica didattica. In futuro si potrebbero organizzare e sperimentare le unità didattiche con docenti di altre istituzioni, di altre lingue e/o coinvolgendo docenti di altre materie a preparare e sperimentare materiale adeguato a diverse fasce d'età e di conoscenza della lingua per rispondere alle esigenze della didattica universitaria del XXI secolo.

Possiamo concludere dicendo che in base ai risultati della ricerca qualitativa-

va siamo giunti a dei risultati soddisfacenti che ci fanno capire che i materiali creati e sperimentati soddisfano le esigenze e rispondono agli obiettivi prefissati. Sarebbe perciò importante ripetere quest'esperienza con altri studenti, non solo di italiano, ma anche di altre lingue, di altre facoltà e università, in altri ambienti per poter considerare gli aspetti positivi e negativi di questo metodo e poterlo infine proporre anche ad altri gradi di insegnamento. Crediamo quindi che l'unità proposta possa essere di aiuto ad altri docenti per ripensare il metodo di lavoro sia in classe che fuori dalle aule e per trovare nuove vie di comunicazione, di educazione e di insegnamento delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Bokova, I. 2017. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Corbetta, P. 2014. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Della Putta, P. 2008. «Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici.» *Studi di glottodidattica* 2 (2): 52-67.
- Ferrari, S., e E. Nuzzo. 2011. «Insegnare la grammatica con i task.» In *Grammatica a scuola*, a cura di L. Corrà e W. Paschetto, 284-295. Milano: Franco Angeli.
- Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Errico, G. 2017. «Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano.» *Rivista Scuola laD* 11 (13-14). <http://rivista.scuolaiaad.it/primo-piano/miglioramento-della-didattica-universitaria-e-valutazione-della-qualita-politiche-ed-esperienze-nel-contesto-italiano>.
- Fondazione Patrizio Paoletti. 2019. «I 4 pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme ed a essere.» https://www.fondazionepatriziopaoletti.org/news/937/i_4_pilastri_dell_educazione_imparare_a_conoscere_a_fare_a_vivere_insieme_e_ad_essere_educationcan_unesco.html.
- Ingrassia, M. 2014. «La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni.» *Italiano LinguaDue* 6 (2): 379-399.
- International Commission on Education for the Twenty-First Century. 1996. *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (highlights)*. Parigi: UNESCO Publishing.
- Insegnare con i task. S. d. «Insegnamento.» <http://www.insegnareconitask.it/content/insegnamento>.
- Mezzadri, M. 2001. *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*. Perugia e Welland: Guerra-SOLEIL.

- Morbiato, G. 2014. «Didattica della letteratura: nuovi approcci e nuovi strumenti.» Tesi di laurea in Filologia e Letteratura italiana, Università Ca' Foscari Venezia.
- Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* 2002. Milano: La Nuova Italia/Oxford.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione; volume complementare.* 2020. Milano: Università degli Studi di Milano.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. 2018. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189: 1-13.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18 dicembre 2006. 2006. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394: 10-18.
- Rossi, V. 2016. «Task-based language teaching con studenti Marco Polo Turandot: implicazioni didattiche e culturali.» *Bollettino Itals* 14 (66): 102-118.
- Santalucia, D. 2015. «Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS.» *Italiano LinguaDue* 7 (1): 157-183.
- Terravecchia, G. P. 2018. «Cellulare in classe: problemi e prospettive.» Loescher Editore. <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1769-cellulare-in-classe-problemi-e-prospettive.html>.
- UNESCO. 2019. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Parigi: UNESCO; Brescia: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Willis, J. 1998. *A Flexible Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman.

Allegato 1 | Ricerca *task*: Scheda d'osservazione studente

Scuola/Istituto _____

Data _____

Titolo dell'UD: Alla scoperta dell'Urbe eterna

Pre-task

😊	😐	☹️

Osservazioni e commenti _____

Task

😊	😐	☹️

Osservazioni e commenti _____

Post-task

😊	😐	☹️

Osservazioni e commenti _____

Allegato 2 | Ricerca task: Scheda d'osservazione docente

Scuola/Istituto _____

Data _____

Titolo dell'UD: Alla scoperta dell'Urbe eterna

Osservazioni _____

Commenti _____

Odkrivanje večnega mesta z metodo dejavnostno naravnanege učenja

V želji, da bi preizkusili nove pristope pri poučevanju, so sodelavke Oddelka za italijanistiko Fakultete za humanistične študije preizkusile metodo dejavnostno naravnanege učenja (angl. *task based language teaching* – TBLT) pri skupini slovensko govorečih univerzitetnih študentov z znanjem italijanščine na visoki ravni (B2-C1). Na ekskurziji v Rimu, ki jo je organiziral Oddelek za italijanistiko, sta bili izvedena študija primera in preizkušena učna enota, ki sta ju pripravili avtorici pričujočega prispevka. Študentje so z navdušenjem sprejeli dejavnostno naravnano učenje, posebej so pohvalili dejstvo, da sta jih predavateljici spodbujali in ustrezno usmerjali k nalogam, da pa sta jim hkrati pustili

določeno mero svobode, da so lahko sami, skupaj s člani svoje skupine, sprejemali nekatere odločitve. Avtorici članka sta opazili, da so študentje z navdušenjem sprejeli izziv, da so sodelovali med seboj, skupaj iskali najboljšo rešitev, si med seboj pomagali in se spodbujali v kriznih trenutkih. Kot zelo koristno se je izkazalo tudi navodilo za odprtje skupine WhatsApp, preko katere sta profesorici lahko spremljali študente in jim pomagali tudi na daljavo.

Ključne besede: *Task Based Language Teaching*, univerzitetni študentje, italijanščina kot J2, IKT

Pomen dejavnikov izvedbe praktičnih terenskih vaj s študenti kineziologije v naravnih okoljih

Matej Plevnik

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju
matej.plevnik@fvz.upr.si*

Na dodiplomskem študijskem programu Aplikativna kineziologija se študenti udeležijo treh večdnevniških sklopov terenskih vaj, ki so namenjene pridobivanju znanj in praktičnih izkušenj z izvedbo gibalnih/športnih aktivnosti. Te se glede na vsebino lahko izvajajo zgolj v naravnem okolju (zimske aktivnosti v naravi, letne aktivnosti v naravi, aktivnosti na, v in ob vodi). Z vprašalnikom smo med 107 študenti preverjali pomen dejavnikov izvedbe. Zbrani podatki so bili analizirani z opisno statistiko, analizo razlik in analizo dimenzionalne strukture. Udeleženci so kot najpomembnejše ocenili področje organizacije (AS = 4,58, SO = 0,5), kot najmanj pa področje priprave (AS = 4,33, SO = 0,6). Najvišje ocenjujejo trditev, da je umeščena vsebin gibalnih/športnih aktivnosti v naravi umeščena v predmetnik študijskega programa (AS = 4,73, SO = 0,6). Dejavniki, ki imajo učinek na posamezno oceno, so letnik študija, spol in oddaljenost prebivališča od kraja študija. Rezultati kažejo na dejavnike, ki jih je smiselno upoštevati pri načrtovanju in izvedbi praktičnih terenskih aktivnosti s študenti s ciljem kakovostne organizacije ter izvedbe vsebine.

Ključne besede: zunanje okolje, gibalna/športna aktivnost, študij, kineziologija, vodenje

Uvod

Raznovrstnost študentov z različnimi cilji in željami v povezavi z delom vpliva tudi na spremembe in prilagajanje vsebin izobraževanja, ki so usmerjene v zagotavljanje kompetenc za široka področja dela in disciplin (Altbach, Reisberg in Rumbley 2009). Spreminjanje značilnosti, potreb in interesa študentov ima na proces poučevanja in organizacije izobraževanja velik vpliv. Posebno pozornost je potrebno posvečati tudi dejavnikom, ki so povezani s procesom študija. Kako prilagoditi učni proces in učinkovito posredovati znanja vse raznovrstnejši populaciji študentov, bo postalo osrednje vprašanje politik visokega šolstva ter vodstev izobraževalnih ustanov (Altbach, Reisberg in Rumbley 2009; Ryan 2015). Spremembe v visokošolskem izobraževanju imajo pomemben vpliv na vsebino, način ter značilnosti zagotavljanja

in razvoja znanja, veščin, učenja ter poučevanja. Spremembam izobraževalnega sistema se prilagajajo tudi vsebina učnih načrtov in izvedbene oblike poučevanja.

Kineziologija kot akademska disciplina ima dolgo zgodovino in tradicijo. V Sloveniji se dodiplomski študijski program kineziologije izvaja na dveh fakultetah (na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za vede o zdravju (v nadaljevanju UP FVZ) od leta 2010 dalje in na Univerzi v Ljubljani, Fakulteti za šport od leta 2009 dalje). Osrednje področje kineziologije je preučevanje gibalnih/športnih aktivnosti človeka, tesno je skozi prizmo razvoja telesnih značilnosti ter gibalnih sposobnosti in spretnosti povezano s področji krepitve zdravja ter vseh pojavnih oblik športa (Hoffman in Knudson 2018, 28; Prskalo, Badrić in Tomić 2019). Področje kineziologije je izrazito interdisciplinarno (Zelaznik in Harper 2007; Bodary in Gross 2018; Ennis 2010; Melton in Dail 2017). Področje gibalne/športne aktivnosti je v Sloveniji opredeljeno v več nacionalnih dokumentih: Zakonu o športu (ZSpo-1) (Ministrstvo za izobraževanje 2017), Resoluciji o Nacionalnem programu športa za obdobje 2013–2024 (Ministrstvo za izobraževanje 2014) in Resoluciji o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2015 (Ministrstvo za zdravje 2015) ter podrejenih pravilnikih in aktih. Strokovno delo v športu lahko skladno s 46. členom Zakonom o športu (Ministrstvo za izobraževanje 2017) izvaja strokovni delavec, ki ima glede na zakon ustrezno izobrazbo ali usposobljenost in je vpisan v razvid strokovno izobraženih ter strokovno usposobljenih delavcev v športu. Strokovno izobražen delavec, ki ima izobrazbo, pridobljeno po javnoveljavnem študijskem programu prve ali druge stopnje, lahko v skladu s pridobljenimi kompetencami načrtuje, organizira, izvaja, spremlja in vrednoti proces športne vadbe. Diplomirani/-a kineziolog/-inja, diplomant/-ka študijskega programa Aplikativna kineziologija je strokovni delavec v športu, skladno z odločbo št. 6037/2/2018/6, ki jo je izdal Direktorat za šport pri Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport in s katero je bil javnoveljavni univerzitetni študijski program prve stopnje Aplikativna kineziologija, ki ga izvaja Univerze na Primorskem, Fakulteta za vede o zdravju, uvrščen na seznam javnoveljavnih študijskih programov, ki dajejo kompetence za strokovno izobraženega delavca v športu. Predmetnospecifični kompetenci diplomanta/-ke, ki se nanašata tudi na vodenje programov gibalnih/športnih aktivnosti v naravi, sta: (i) razumevanje vpliva specifičnega okolja na organizem človeka in razumevanje procesov prilagoditve človekovega organizma na specifično okolje, (ii) sposobnost oblikovanja in vodenja programov promocije zdravega življenja ter dobrega počutja, aktivnega življenjskega sloga, gibalnih/športnih programov v okviru turistične ponudbe in programov

kakovostnega preživljanja prostega časa (Fakulteta za vede o zdravju b. l.).

Opise pogojev, programov ali pomena gibalnih/športnih aktivnosti najdemo v številnih dokumentih. Zakon o športu (2017) v 67. členu navaja, da so športni objekti in površine za šport v naravi športni centri, vadbene prostori, vadbene površine ter površine za šport v naravi, pri čemer so površine za šport v naravi za športno dejavnost opremljene in urejene vadbene površine v naravi, ki so določene v prostorskih aktih. Površine za šport v naravi so tudi naravne površine, ki niso posebej za športno dejavnost opremljene in urejene vadbene površine, če so kot take določene v prostorskih aktih in vključene v mrežo javnih športnih objektov ter površin za šport v naravi. V 71. členu navaja, da so javni športni objekti in površine za šport v naravi v javni rabi in jih lahko za namen, za katerega so bili zgrajeni in urejeni, uporabljajo vsi pod enakimi pogoji. Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (2015) učinkovito in dostopno mrežo kakovostnih športnih objektov in površin za usmerjeno športno dejavnost v naravi opisuje kot pomemben dejavnik načrtne telesne dejavnosti. Nadalje opisuje pomen javno dostopnih športnih površin in urejenih poti za gibanje v naravnem okolju za telesno dejavnost vseh prebivalcev kot tudi promocijo gibalnih/športnih aktivnosti v naravnem okolju med vsemi skupinami prebivalcev. Resolucija o nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2024 (v nadaljevanju Resolucija o NPŠ) (2014) javni interes športa opredeljuje tudi skozi zagotavljanje možnosti vsakemu posamezniku za dejavno sodelovanje v športu v varnem in zdravem okolju ter skladno z načeli trajnostnega razvoja ustvarjanje spodbudnega okolja za razvoj različnih oblik športne dejavnosti za vse skupine prebivalstva, dejavnega transporta ljudi (pešačenje, kolesarjenje, rolanje, ipd.), njihovega druženja in preživljanja prostega časa (igrišča, parki, naravne poti). Šport opisuje kot dejavnost, ki bogati kakovost posameznikovega življenja, zaradi svojih učinkov pa pomembno vpliva na družbo. Družbena vloga športa izhaja iz znanstveno dokazanega pomena športa za javno zdravje (telesno, duševno in socialno), socializacijo in gospodarstvo. Splet družbenih vlog pomeni prepletenost športa z različnimi družbenimi področji: zdravstvom, vzgojo in izobraževanjem, gospodarstvom, okoljem, turizmom, kulturo, financami, prometom idr. Resolucija o NPŠ (2014) navaja tudi dva programa športa v povezavi z gibalnimi/športnimi aktivnostmi v naravi, in sicer program prostočasne športne vzgoje otrok in mladine, kazalnik katerega je število otrok in mladostnikov, ki se aktivno udeležujejo dejavnosti v naravi, ter program športne rekreacije, kazalnik katerega je (povečati) delež športno dejavnih turistov. Športna rekreacija predstavlja tudi pomemben razvojni dejavnik športnega turizma, za

katerega ima Republika Slovenija izjemne danosti (Slovenska turistična organizacija 2019). Zaradi naravnih danosti Republike Slovenije, ki pomembno vplivajo na športno dejavnost v naravi, ima pri nas posebno vlogo športni turizem. Ta vsebuje različne športnoturistične storitve, ki vključujejo hojo, smučanje, plezanje, gorsko kolesarjenje ter posebno infrastrukturo (nastanitveni objekti, mreža pešpoti, žičnice ...). Za športni turizem obstaja vse več interesa, pri čemer je prednost Slovenije v naravnih danostih, klimatskih razmerah in reliefu, ki omogočajo razvoj te vrste turizma. Resolucija o NPŠ povečanje dostopnosti opredeljuje zlasti z ukrepi na področju zunanjih športnih objektov in uporabe naravnih površin za šport na način, da imajo le-te čim manjše negativne vplive na okolje. Uporaba narave kot največje športne površine zahteva ne samo odnos do zgrajenega, temveč tudi do naravno danega, v skladu z načeli trajnostnega razvoja, zlasti uravnoveženega ravnanja z okoljem. Celostna podoba športa in športne ozaveščenosti mora kazati na urejenost naravnega prostora za športne namene. Ena ključnih utemeljitev za nove gradnje športnih površin mora biti strokovno izobražen in usposobljen kader, ki je te površine sposoben ustrezno izkoristiti in vzdrževati. Strateški cilji Resolucije o NPŠ so usmerjeni v učinkovito izrabo mreže športnih objektov, njeno izpopolnjevanje ter gospodarno upravljanje s športnimi objekti, vzdrževanje zgrajenega in posodobitev zastarelega ter izkoriščanje naravnih danosti Republike Slovenije v skladu z načeli trajnostnega razvoja. Eden izmed ciljev Resolucije o NPŠ je kakovostno izkoriščanje in učinkovito ravnanje s športnimi objekti in površinami za šport v naravi, ki ga želijo doseči z ukrepi povečanja kakovosti in števila javno dostopnih športnih površin v urbanem (otoki športa za vse, trimske steze, zunanja šolska in vrtčevska igrišča ipd.) in naravnem okolju (planinske, tekaške, kolesarske poti, naravna kopaljšča ipd.). Kakovostni strokovni kadri v športu so ključ njegovega razvoja in uspešnosti. Najvišjo strokovno raven predstavlja strokovno izobražen kader, ki zaključni univerzitetni ali visokošolski študijski program s področja športa (kineziologije). Ukrepi Resolucije o NPŠ je med drugim tudi izboljšati kompetence strokovnega kadra, ki organizira in izpeljuje gibalne/športne programe.

Gibalne/športne aktivnosti v naravnem okolju v predmetniku študijskega programa Aplikativna kineziologija (UP FVZ)

V predmetnik študijskega programa Aplikativna kineziologija sta umeščena dva predmeta s področja gibalnih/športnih aktivnosti v naravnih okoljih, in sicer predmet Letne (gibalne/športne) aktivnosti v naravi ter Zimske (gibalne/športne) aktivnosti v naravi. Splošne kompetence obeh predmetov so

usmerjene predvsem v cilj, da študent usvoji načine in pristope za uvajanje posameznika ter skupin v kakovostno izrabo prostega časa in aktivnosti v naravi v letnem ter zimskem času in v različnih vremenskih pogojih (Fakulteta za vede o zdravju b. l.; Plevnik 2020a; 2020b).

Opredelitev problema in namen prispevka

Načrtovanje, organizacija in izvedba aktivnosti omenjenih dveh predmetov so povezani s številnimi dejavniki, ki opredeljujejo uspešnost doseganja kompetenc s strani študentov. Izvajalci morajo med drugimi upoštevati naslednje dejavnike: časovna umestitev izvedbe aktivnosti v študijski koledar, izbira lokacije izvedbe in oddaljenost od kraja študija ter njena pravočasna rezervacija, vremenske okoliščine, zahteve po dodatni opremi študentov in možnosti izposoje le-te, cena izvedbe in možnosti namestitve, vključenost zunanjih strokovnih sodelavcev v izvedbo aktivnosti, velikost skupin oziroma število prijavljenih študentov na izvedbo idr. Poleg tega je pred samim odhodom na aktivnost študente potrebno pravočasno seznaniti tudi s cilji predmeta in predvidenimi pridobljenimi kompetencami, z načrtom izvedbe aktivnosti, s pravili in z upoštevanjem varnosti, s seznamom potrebne opreme, z oblikami plačila. Pri tem je potrebno upoštevati tudi posamezne omejitve študentov oziroma morebitne omejitve zaradi pridobljenih statusov študentov s posebnimi potrebami.

Namen prispevka je predstaviti, kako študentje dodiplomskega študijskega programa Aplikativna kineziologija ocenjujejo pomen in pomembnost nekaterih dejavnikov in faz priprave, ki jih izvajalci predmetov upoštevamo pri načrtovanju, organizaciji, izvedbi in analizi predmetov Letne (gibalne/športne) aktivnosti v naravi in Zimske (gibalne/športne) aktivnosti v naravi. S pridobitvijo mnenja in ocen študentov želimo ovrednotiti dejavnike, ki učinkujejo na doseganje ciljev predmeta in zaznavo pridobljenih kompetenc s strani študentov.

Metodologija

Vzorec

V študiji je sodelovalo 98 študentov rednega in devet študentov izrednega študija ($n = 107$) dodiplomskega študijskega programa Aplikativna kineziologija (UP FVZ). Glede na vpis študentov v nadaljevanju nismo ločevali. Značilnosti vzorca so prikazane v preglednici 1.

Študentje prvega letnika v času izpolnjevanja še niso bili udeleženi v nobeni izvedbi aktivnosti v naravi. Študentje drugega letnika so bili udeleženi v izvedbi predmeta Zimske aktivnosti v naravi, študentje tretjega letnika pa so

Preglednica 1 Značilnosti vzorca

Letnik	Moški (starost AS \pm SO)	Ženski (starost AS \pm SO)	Skupaj (starost AS \pm SO)
1. letnik	$n = 16$ (20,19 \pm 1,91)	$n = 31$ (19,61 \pm 0,88)	$n = 47$ (19,81 \pm 1,33)
2. letnik	$n = 11$ (20,91 \pm 1,87)	$n = 26$ (20,81 \pm 2,97)	$n = 37$ (20,84 \pm 2,66)
3. letnik	$n = 11$ (21,64 \pm 1,12)	$n = 12$ (21,42 \pm 0,67)	$n = 23$ (21,53 \pm 1,95)
Skupaj	$n = 38$ (20,82 \pm 1,77)	$n = 69$ (20,38 \pm 2,04)	$n = 107$ (20,53 \pm 1,95)

Opombe AS \pm SO (aritmetična sredina \pm standardni odklon).

bili udeleženi v izvedbi obeh aktivnosti v naravi v sklopu terenskih vaj obeh opisanih predmetov.

Pripomočki in postopek zbiranja podatkov

Študija je bila del raziskave z naslovom Kompetence in preference za delo kineziologa ter učni stili študentov kineziologije, ki je potekala znotraj nacionalnega projekta »Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo« (INOVUP). Projekt sta sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

V okviru študije smo pripravili vprašalnik, ki je vseboval (i) splošne podatke o anketirancih ter (ii) 19 postavk o dejavnih izvedbe letnih in zimskih (gibalnih/športnih) aktivnosti v naravi. Študentje so dejavnike ocenjevali na petstopenjski Likertovi ocenjevalni lestvici od 1 do 5, kjer je 1 pomenila sploh se ne strinjam in 5 se popolnoma strinjam. Zanimala nas je splošna ocena dejavnikov izvedbe kot tudi razlike med skupinami študentov po letnikih z različnimi izkušnjami izvedbe gibalnih/športnih aktivnosti v naravnem okolju. Vse študente dodiplomskega programa Aplikativna kineziologija ($n = 138$) smo preko e-pošte seznanili s študijo in jih povabili k sodelovanju. Študentje, ki so se odzvali vabilu za sodelovanje v študiji (stopnja odziva je bila 77,5-odstotna), so nato natisnjene vprašalnike izpolnjevali v decembru 2019.

Analiza podatkov

Podatke smo iz tiskanih vprašalnikov vnesli v program MS Excel in jih uredili v obliko, primerno za statistične analize. Za statistično analizo podatkov smo v nadaljevanju uporabili program IBM SPSS Statistics 26. Preverili smo predpostavke statističnih testov. Uporabili smo opisno statistiko (frekvence, aritmetična sredina, standardni odklon) ter neparametrične teste analize razlik. Izračunali smo zanesljivost vprašalnika (Cronbachova alfa) in analizirali dimenzionalno strukturo s testom faktorske analize ter metodo glavnih komponent s poševnokotno (Direct Oblimin) rotacijo. Statistično značilnost smo ugotavljali s petodstotno ravnjo statističnega tveganja ($p < 0,05$).

Rezultati in razprava

Namen študije je bil preveriti dejavnike izvedbe gibalnih/športnih aktivnosti v naravi, ki jih v okviru terenskih vaj izvajamo na študijskem programu Aplikativne kineziologije UP FVZ. Za rezultate ocen 19 trditev smo opravili opisno statistiko in preverili predpostavke za izvedbo testa faktorske analize. Izločili smo pet trditev. Metoda faktorske analize (metoda glavnih komponent, rotacija Direct Oblimin) je izločila štiri faktorje z lastno vrednostjo več kot ena, ki skupaj pojasnijo 66,99 % variance v odgovorih udeležencev (preglednica 2). Vrednost Kaiser-Meyer-Olkinovega preizkusa (KMO) je znašala 0,797, kar potrjuje vrednost vzorčenja, saj je KMO višja od priporočene (KMO vsaj 0,60). Bartlettov preizkus sferičnosti je pokazal, da je povezanost med spremenljivkami dovolj visoka ($p < 0,001$) in so zato podatki primerni za faktorsko analizo. Na podlagi izračuna komunalitet (deleža variance postavk, ki je pojasnjen s skupnimi faktorji) smo ugotovili, da nobena od komunalitet ni nižja od priporočene vrednosti 0,20 (Child 2006), zato smo vse postavke vključili v postopek faktorske analize.

Prvi faktor smo poimenovali »Vsebina« in vključuje trditve, ki označujejo pomen umeščeniosti praktičnih gibalnih/športnih vsebin v naravi v predmetnik študijskega programa Aplikativna kineziologija kot tudi umeščeniosti posameznih vsebin aktivnosti. Zanesljivost dimenzije je ustrezna (Cronbachova $\alpha = 0,890$). Drugi faktor, »Organizacija«, vključuje trditve, ki se nanašajo na organizacijske možnosti, faktor kaže sprejemljivo zanesljivost (Cronbachova $\alpha = 0,659$). Tretji faktor smo poimenovali »Izvedba« in vključuje trditve, ki se nanašajo na oblike izvedbe aktivnosti, faktor ima sprejemljivo zanesljivost (Cronbachova $\alpha = 0,673$). Četrty faktor smo poimenovali »Priprava«. Vključuje trditve, ki se nanašajo na pripravljenost študenta na dodatne obveznosti glede izvedbe aktivnosti. Tudi zanesljivost četrtega faktorja je sprejemljiva (Cronbachova $\alpha = 0,696$).

V preglednici 2 predstavljamo trditve vprašalnika, opisne statistike posameznih trditev ter faktorsko strukturo vprašalnika. Iz preglednice je razvidno, da študentje najvišje ocenjujejo trditve »Pomembno je, da so vsebine gibalnih/športnih aktivnosti v naravi umeščene v predmetnik študija kineziologija.« (AS = 4,73, SO = 0,6), »Menim da je pomembno, da pridobimo večšine zagotavljanja varnosti.« (AS = 4,71, SO = 0,6) in »Ocenjujem, da je objavljen seznam priporočene opreme, ki jo potrebujem, v veliko pomoč.« (AS = 4,66, SO = 0,6). Najnižje ocenjena trditev je »Dobrodošlo bi bilo, da bi program po vsebini in izvedbi ustrezal programom športnih panožnih zvez.« (AS = 4,18, SO = 0,8). Najvišje ocenjena dimenzija (faktor) je »Organizacija« (AS = 4,58,

Preglednica 2 Dimenzionalna struktura in deskriptivne statistike za vprašalnik dejavnikov izvedbe terenskih vaj gibalnih/športnih aktivnosti

Trditve	AS ± SO	Faktorji			
		(1)	(2)	(3)	(4)
Pomembno je, da so vsebine gibalnih/športnih aktivnosti v naravi umeščene v predmetnik študija kineziologije.	4,73 ± 0,6	0,746			
Ocenjujem, da je vsebina zimskih gibalnih/športnih aktivnosti v naravi (alpsko smučanje, deskanje, tek na smučeh itd.) pomembna za delo kineziologa.	4,3 ± 1,0	0,830			
Ocenjujem, da je vsebina taborjenja in letnih gibalnih/športnih aktivnosti (pohodništvo, gorsko kolesarjenje, soteskanje, orientacijski tek, preživetje v naravi itd.) pomembna za delo kineziologa.	4,26 ± 1,1	0,917			
Ocenjujem, da je vsebina gibalnih/športnih aktivnosti na, v in ob vodi (potapljanje, jadranje, supanje, reševanje iz naravnih voda) pomembna za delo kineziologa.	4,25 ± 1,1	0,866			
Menim, da bodo pridobljene veščine praktičnih vaj v naravi koristne za moje delo v prihodnosti.	4,39 ± 0,9	0,692			
Pomembno je, da si lahko opremo, ki jo obvezno potrebujem, tudi izposodim.	4,6 ± 0,7	0,893			
Ocenjujem, da je organiziran skupen prevoz na kraj začetka izvajanja aktivnosti pomemben.	4,5 ± 0,7	0,667			
Ocenjujem, da je objavljen seznam priporočene opreme, ki jo potrebujem, v veliko pomoč.	4,66 ± 0,6	0,679			
Ocenjujem, da so pri izvedbi dobrodošle izkušnje novejših vsebin (vožnja z e-kolesi, soteskanje, supanje).	4,37 ± 1,0		0,723		
Menim, da je pomembno, da pridobimo veščine zagotavljanja varnosti.	4,71 ± 0,6		0,815		
Dobrodošlo bi bilo, da bi program po vsebini in izvedbi ustrezal programom športnih panožnih zvez.	4,18 ± 0,8		0,763		
Menim, da moram pred odhodom poskrbeti za dobro telesno zmogljivost.	4,3 ± 0,8				0,765
Izvedbi aktivnosti sem pripravljen posvetiti več časa, kot je predvideno, če bi ta zahtevala bolj poglobljen pristop s predhodno pripravo (npr. delo pred samim prihodom na aktivnost).	4,19 ± 0,9				0,584
Menim, da je smiselno, da se izvedba aktivnosti v naravi povezuje z vsebino drugih predmetov (npr. ocenjevanje napora, spremljanje količine gibanja).	4,51 ± 0,7				0,797

Nadaljevanje na naslednji strani

SO = 0,5), najnižje ocenjena dimenzija (faktor) pa »Priprava« (AS = 4,33, SO = 0,6).

Glede na *letnik študija* se študentje statistično značilno razlikujejo le v oceni faktorja »Vsebina« ($\chi^2(2) = 10,719, p = 0,005$), z rezultati srednje vrednosti rangov 63,02 za 1. letnik, 52,50 za drugi letnik in 37,98 za tretji letnik. Enako razliko dobimo, če primerjamo študente glede na predhodno udeležbo v aktivnosti

Preglednica 2 Nadaljevanje s prejšnje strani

Postavke	AS ± SO	Faktorji			
		(1)	(2)	(3)	(4)
Lastna vrednost faktorja (λ)		4,802	1,745	1,584	1,247
Delež pojasnjene variance faktorja		34,30	12,46	11,32	8,91
Koeficient faktorja Cronbachova alfa		0,890	0,659	0,673	0,696
Aritmetična sredina ± standardni odklon		4,38 ± 0,8	4,58 ± 0,5	4,42 ± 0,6	4,33 ± 0,6
Min		1,40	3,0	1,0	2,67
Max		5,0	5,0	5,0	5,0
Mediana (Q1;Q2;Q3)		4,0;4,8;5,0	4,33;4,66;5,0	4,0;4,66;5,0	4,0;4,33;5,0

Opombe Faktorji: (1) vsebina, (2) organizacija, (3) izvedba, (4) priprava. AS ± SO (Aritmetična sredina ± standardni odklon), Min (najmanjša vrednost), Max (največja vrednost), Q1 (vrednost 25. percentila), Q2 (vrednost 50. percentila), Q3 (vrednost 75. percentila).

($U = 986, p = 0,006$) z rezultati srednje vrednosti rangov 63,02 za študente, ki na aktivnostih še niso bili, ter 46,93 za študente, že udeležene v aktivnostih. Glede na *spol* se študentje statistično značilno razlikujejo v oceni faktorja »Izvedba« ($U = 952,5, p = 0,016$), z rezultati srednje vrednosti rangov 44,57 za študente ter 59,20 za študentke. Glede na *oddaljenost kraja stalnega prebivališča od kraja študija* se študentje statistično značilno razlikujejo v oceni faktorja »Organizacija« ($\chi^2(4) = 11,469, p = 0,022$), z rezultati srednje vrednosti rangov 46,23 za skupino, ki ima stalno prebivališče od kraja študija oddaljeno manj kot 50 km ($n = 13$), 64,08 za skupino od 50 do 100 km ($n = 18$), 50,80 za skupino 100–150 km ($n = 20$), 35,44 za skupino 150–200 km ($n = 16$) in 59,83 za skupino s stalnim bivališčem več kot 200 km od kraja študija ($n = 39$). Dejavniki preteklega ukvarjanja s športom, vključenosti v tekmovalni sistem športa, indeksa telesna mase ali stopnje gibalne aktivnosti na razlike med ocenami dimenzij nimajo učinka.

Večina študentov v prvem (53,2 %) in drugem (37,8 %) letniku se strinja, da so predavanja/teoretični del vsebin izveden/-a na fakulteti, medtem ko se v tretjem letniku večina (39,1 %) s tem delno strinja (preglednica 3). Statistično značilnih razlik med letniki in oceno kraja izvedbe teoretičnih vsebin ni. Vrednost aritmetične sredine ocene trditve je 3,9 (SO = 1,3).

Glede razmerja med številom in vsebinsko poglobljenostjo izvedbe praktičnih vsebin se mnenja študentov razlikujejo (preglednica 4). Največ študentov prvega letnika (54,3 %) je o tem neodločenih, prav tako drugega letnika (29,7 %). Največ študentov tretjega letnika (33,3 %) se strinja, da je primernejša bolj poglobljena izvedba manjšega števila različnih aktivnosti. Razlike med letniki niso statistično značilne. Vrednost aritmetične sredine ocene trditve je 2,9 (SO = 1,3).

Študentje prvega (59,8 %), drugega (54,1 %) in tretjega (52,2 %) letnika se v

Preglednica 3 Lokacija izvedbe teoretičnih vsebin: »Raje vidim, da so predavanja (teoretični del) izvedena na fakulteti, na aktivnosti pa se posvetim zgolj praktičnim vsebinam«

Letnik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Prvi	6,4	6,4	10,6	23,4	53,2
Drugi	16,2	0,0	18,9	27,0	37,8
Tretji	4,3	13,0	13,0	39,1	30,4

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se delno ne strinjam, (3) sem neodločen, (4) se delno strinjam, (5) se strinjam.

Preglednica 4 Število in poglobljenost vsebin praktičnih gibalnih/športnih aktivnosti: »Bolje je, da imamo v sklopu praktičnih vaj manj aktivnosti in te vsebinsko bolj poglobljeno«

Letnik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Prvi	17,0	10,6	40,4	14,9	17,0
Drugi	21,6	24,3	29,7	13,5	10,8
Tretji	13,0	26,1	21,7	13,0	26,1

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se delno ne strinjam, (3) sem neodločen, (4) se delno strinjam, (5) se strinjam.

Preglednica 5 Pomen družabnega vidika izvedenih aktivnosti: »Menim, da druženje s sošolci predstavlja pomemben del izvedbe aktivnosti«

Letnik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Prvi	0,00	0,00	2,10	38,30	59,60
Drugi	2,70	2,70	5,40	35,10	54,10
Tretji	0,00	4,30	4,30	39,10	52,20

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se delno ne strinjam, (3) sem neodločen, (4) se delno strinjam, (5) se strinjam.

večini strinjajo, da je pomemben del praktičnih aktivnosti tudi druženje med sošolci (preglednica 5). Vrednost aritmetične sredine ocene trditve je 4,5 (SO = 0,7).

Večina študentov prvega (70,2%), drugega (70,3%) in tretjega (82,6%) letnika se strinja, da sta sodelovanje zunanjih strokovnjakov s področja in povezovanje fakultetnih izvajalcev z njimi dobrodošla (preglednica 6). Vrednost aritmetične sredine ocene trditve je 4,7 (SO = 0,6).

Večina študentov prvega letnika (44,7%) se sploh ne strinja, da je cena izvedbe pomembnejša od kvalitete. S tem se delno ne strinja večina študentov drugega (40,5%) in tretjega (43,5%) letnika (preglednica 7). Vrednost aritmetične sredine ocene trditve je 2,1 (SO = 1,1).

Preglednica 6 Sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki s področja: »Menim, da je dobrodošlo, da pri izvedbi aktivnosti osebje fakultete sodeluje in se povezuje z zunanjimi strokovnjaki«

Letnik	(1)	(2)	(3)
Prvi	12,80	17,00	70,20
Drugi	5,40	24,30	70,30
Tretji	0,00	17,40	82,60

Opombe Naslovi stolpcev: (1) sem neodločen, (2) se delno strinjam, (3) se strinjam.

Preglednica 7 Pomen razmerja cena/kvaliteta izvedbe: »Menim, da je pomembnejša cena aktivnosti kot kvaliteta izvedbe«

Letnik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Prvi	44,70	19,10	14,90	12,80	8,50
Drugi	27,00	40,50	29,70	2,70	0,00
Tretji	26,10	43,50	26,10	4,30	0,00

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se delno ne strinjam, (3) sem neodločen, (4) se delno strinjam, (5) se strinjam.

Novejše študije ugotavljajo izreden pomen in učinek preživljanja prostega časa v naravnem okolju na zdravje in dobro počutje človeka, pri čemer je gibalna/športna aktivnost lahko ena od oblik kakovostne izrabe prostega časa (Bowler idr. 2010; Finn, Yan in McInnis 2018; Shanahan idr. 2016; Eigenschenk idr. 2019). Poudarjanje aktivnega preživljanja prostega časa v naravnem okolju je vsebina politik javnega zdravja v mnogih državah, tudi v Sloveniji (Ministrstvo za zdravje 2015). Osnova kvalitetnih programov gibalnih/športnih aktivnosti v naravi so jasni vsebinski in didaktični opisi področij (Kapus idr. 2011; Burnik idr. 2012; Pišot, Kipp in Supej 2015; Lešnik in Žvan 2010). Tudi v primerjavi učinkov gibalnih/športnih aktivnosti v naravnem (zunanjem) in notranjem okolju na človeka se nakazuje, da ima gibalna aktivnost v naravnem okolju pomemben učinek pri zmanjšanju depresije, anksioznosti in jeze ter povečanju življenjske energije. Prav tako udeleženci gibalnih aktivnosti v naravnih okoljih poročajo o večji nameri in volji za nadaljnje ukvarjanje z gibalnimi/športnimi aktivnostmi (Thompson-Coon idr. 2011; Rogerson idr. 2016).

Zaključek s prenosom ugotovitev v pedagoško prakso

V prispevku predstavljamo vsebine in načine izvedbe praktičnih terenskih vaj, v katere so v sklopu študijskega programa Aplikativna kineziologija UP FVZ kot del obveznega študijskega programa vključeni študentje. Ugotovili smo, da imajo nekatere značilnosti študentov pomemben učinek na de-

javnike izvedbe praktičnih gibalnih/športnih aktivnosti v naravi. Študentje v okviru predmetov Letne in Zimske aktivnosti v naravi v skupnem obsegu 6 ECTS izvedejo 75 ur praktičnih vaj v naravnih okoljih. V ta okvir so umeščene vsebine gibalnih/športnih aktivnosti, ki se jih po značilnostih izvaja v naravnih okoljih (alpsko smučanje in tek na smučeh, pohodništvo, gorsko kolesarjenje, aktivnosti v, na in ob vodi idr.). Njihova izvedba je povezana s precejšnjimi organizacijskimi zahtevami za izvajalce (uskladitev študijskega koledarja z izvedbo aktivnosti, obveščanje študentov o izvedbi aktivnosti, vzpostavitev sodelovanja z zunanjimi izvajalci, pridobivanje ponudb o cenah storitev in najema prostora ter opreme, priprava študijskih gradiv in obvestil idr.). Prav tako je izvedba aktivnosti v naravi povezana tudi z dodatnimi obremenitvami študentov (uskaljevanje večdnevne odsotnosti in drugih obveznosti, plačilo stroška izvedbe, izposoja potrebne opreme, prihod na mesto aktivnosti idr.). Izvedba praktičnih gibalnih/športnih aktivnosti v naravi je glede na značilnosti aktivnosti vezana na geografsko lokacijo izvedbe in letni čas kot tudi na vremenske pogoje in okoliščine. Tako je z vidika kar najoptimalnejše in najkakovostnejše izvedbe praktičnih vsebin gibalnih/športnih aktivnosti v naravnih okoljih smiselno oceniti dejavnike, ki po mnenju študentov učinkujejo na izvedbo aktivnosti.

Ugotavljamo, da študentje dodiplomskega študija aplikativne kineziologije po pomembnosti vrednotijo pomen štirih dimenzij dejavnikov izvedbe aktivnosti: organizacije in načina izvedbe, vsebine ter lastne priprave. Študentje kot najpomembnejšo dimenzijo ocenjujejo jasna organizacijska navodila in možnosti. Na same ocene dimenzij izvedbe učinkujejo tudi letnik študija, spol in oddaljenost stalnega prebivališča od kraja študija. Od posameznih trditev najvišjo oceno dosega trditev »Pomembno je, da so vsebine gibalnih/športnih aktivnosti v naravi umeščene v predmetnik študija kineziologije.«, kar nakazuje, da se študentje zavedajo pomena pridobivanja kompetenc za vodenje gibalnih/športnih aktivnosti v naravi. Prav tako visoko ocenjujejo trditev »Menim, da je pomembno, da pridobimo večšine zagotavljanja varnosti.«. Ravno zagotavljanje varnosti je izredno pomemben vidik vodenja gibalnih/športnih aktivnosti v naravi, ki ga že urejajo tudi pravilniki in zakoni na nekaterih področjih, npr. Pravilnik o ukrepih za varstvo pred utopitvami pri organiziranih športnih dejavnostih (2011) in Zakon o varnosti na smučiščih (ZVSmuč-1) (2016), nekateri pa si za to izrazito prizadevajo, npr. Zakon o varnosti v gorah – idejni osnutek (Peršolja 2013). Najnižje ocenjena posamična trditev je »Dobrodošlo bi bilo, da bi program po vsebini in izvedbi ustrežal programom športnih panožnih zvez.« Po spremembi Zakona o športu v letu 2017 je prišlo do večjih odstopanj v obsegu posameznih

športov v predmetniku študijskega programa v primerjavi z zahtevami po obsegu programa strokovnih usposabljanj v športu, ki jih izvajajo posamezne nacionalne panožne športne zveze. Hkrati omenjeni zakon v 46. členu jasno opredeljuje pogoje za opravljanje strokovnega dela v športu.

Pri izvedbi gibalnih/športnih aktivnosti v okviru terenskih vaj v naravnem okolju si je smiselno prizadevati za stalno nadgradnjo organizacijskih in izvedbenih možnosti, kar že poteka. Študentom že ob vpisu v študijski program predstavimo vsebinski, časovni in finančni okvir izvedbe terenskih vaj, natančneje pa jih o podrobnostih izvedbe obvestimo na uvodnem sestanku ob začetku semestra, v katerem se aktivnosti izvajajo. Predstavimo jim pretekle izvedbe, možnosti prilagoditev, jih seznanimo s potrebno opremo in z zahtevami aktivnosti. S pravočasnim in podrobnim načrtovanjem študentom omogočimo tudi nekatere izbirne prilagoditve (npr. naročilo obrokov, izposoja opreme, prevoz na aktivnost, menjave med skupinami izvedbe, manjše prilagoditve programa glede na individualne potrebe idr.). Slovenija kot država z različnimi geografskimi danostmi posameznikom nudi veliko izbire in možnosti za ukvarjanje z različnimi gibalnimi/športnimi aktivnostmi v naravnem okolju. Mnogi športi, ki se jih izvaja v zunanjem naravnem okolju, so tudi v vrhu priljubljenosti med Slovenci (Grujić 2019). Ob podpori vsebin nacionalnih dokumentov in rezultatih raziskav je pomembno, da se študentom kineziologije v okviru študijskega programa omogoči pridobitev kompetenc za vodenje gibalnih/športnih aktivnosti v naravi.

Literatura

- Altbach, P. G., L. Reisberg in L. E. Rumbley. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Pariz: UNESCO.
- Bodary, P. F., in M. Gross. 2018. »Innovative Teaching and Learning Strategies in Kinesiology.« *Kinesiology Review* 7 (4): 321–327.
- Bowler, D. E., L. M. Buyung-Ali, T. M. Knight in A. S. Pullin. 2010. »A Systematic Review of Evidence for the Added Benefits to Health of Exposure to Natural Environments.« *BMC Public Health* 10 (1): 456. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-456>.
- Burnik, S., D. Petrovič, L. Gratej, A. Zubin in B. Jereb. 2012. *ABC dejavnosti v naravi*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Child, D. 2006. *The Essentials of Factor Analysis*. 3. izd. London in New York: Continuum.
- Eigenschenk, B., A. Thomann, M. McClure, L. Davies, M. Gregory, U. Dettweiler in E. Inglés. 2019. »Benefits of Outdoor Sports for Society: A Systematic Literature Review and Reflections on Evidence.« *International Journal of En-*

- Environmental Research and Public Health* 16 (6): 937. <https://doi.org/10.3390/ijerph16060937>.
- Ennis, C. D. 2010. »New Directions in Undergraduate and Graduate Education in Kinesiology and Physical Education.« *Quest* 62 (1): 76–91.
- Fakulteta za vede o zdravju. B. I. »Aplikativna kineziologija: študijski program 1. stopnje.« <https://fvz.upr.si/studij/aplikativna-kineziologija-un/?cn-reloaded=1>.
- Finn, K. E., Z. Yan in K. J. McInnis. 2018. »Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program.« *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 89 (1): 35–39.
- Grujić, S. 2019. *Šport v številkah: pregled športa v Republiki Sloveniji v obdobju od leta 2014 do 2019*. Ljubljana: Zavod za šport Republike Slovenije Planica.
- Hoffman, S. J., in D. V. Knudson, ur. 2018. *Introduction to Kinesiology: Studying Physical Activity*. 5. izd. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kapus, V., B. Štrumbelj, J. Kapus, G. Jurak in D. Šajber. 2011. *Plavanje: učenje: slovenska šola plavanja za novo tisočletje; učbenik za učence-štolente, učitelje-profesorje, trenerje in starše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Lešnik, B., in M. Žvan. 2010. *A Turn to Move on: Alpine Skiing – Slovenian Way: Theory and Methodology of Alpine Skiing; A University Textbook and Official Syllabus Developed for Training*. Ljubljana: Faculty of Sport.
- Melton, D., in T. K. Dail. 2017. »Classroom to Community: Field Studies for Exercise Science Students.« *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 88 (6): 21–25.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2011. *Pravilnik o ukrepih za varstvo pred utopitvami pri organiziranih športnih dejavnostih*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Peršolja, B. 2013. »Nacionalni program varnosti v gorah.« Idejni osnutek, različica 4.o. https://www.pzs.si/javno/dokumenti/Gore%20in%20varnost%202013,%20posvet/Gore_in_varnost_2013-Nacionalni_program_varnosti_v_gorah-Borut_Persolja1.pdf.
- Pišot, R., R. Kipp in M. Supej. 2015. *Skiing Is a Game: Pedagogical and Biomechanical Foundations of Learning to Ski*. Koper: Annales.
- Plevnik, M. 2020a. »Letne aktivnosti v naravi: učni načrt.« Fakulteta za vede o zdravju, Izola.
- . 2020b. »Zimske aktivnosti v naravi: učni načrt.« Fakulteta za vede o zdravju, Izola.
- Prskalo, I., M. Badrić in D. Tomić. 2019. »Kinesiology and Sustainable Future.« *Croatian Journal of Education/Hrvatski časopis za odgoji obrazovanje* 21 (posebna št. 1): 213–223.
- Resolucija o Nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015–2025 (ReNPPTDZ). 2015. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2015-01-2441>.

- Resolucija o Nacionalnem programu športa v Republiki Sloveniji za obdobje 2014–2023 (ReNPŠ14-23). 2014. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 26. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2014-01-1071>.
- Rogerson, M., V. F. Gladwell, D. J. Gallagher in J. L. Barton. 2016. »Influences of Green Outdoors versus Indoors Environmental Settings on Psychological and Social Outcomes of Controlled Exercise.« *International Journal of Environmental Research and Public Health* 13 (4): 363. <https://doi.org/10.3390/ijerph13040363>.
- Ryan, T. 2015. »Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature.« *Higher Learning Research Communications* 5 (4). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i4.257>.
- Shanahan, D. F., L. Franco, B. B. Lin, K. J. Gaston in R. A. Fuller. 2016. »The Benefits of Natural Environments for Physical Activity.« *Sports Medicine* 46 (7): 989–995.
- Slovenska turistična organizacija. 2019. *Letna publikacija: turizem v številkah 2018*. Slovenija: Ljubljana: Slovenska turistična organizacija.
- Thompson-Coon, J., K. Boddy, K. Stein, R. Whear, J. Barton, in M. H. Depledge. 2011. »Does Participating in Physical Activity in Outdoor Natural Environments Have a Greater Effect on Physical and Mental Wellbeing than Physical Activity Indoors? A Systematic Review.« *Environmental Science and Technology* 45 (5): 1761–1772.
- Zakon o športu (ZŠpo-1). 2017. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 29. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2017-01-1523>
- Zakon o varnosti na smučičih (ZVSmuč-1). 2016. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 44. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2016-01-1922>.
- Zelaznik, H. N.. in W. A. Harper. 2007. »Skill and Physical Activity: A Central Dogma for Kinesiology.« *Quest* 59 (1): 163–169.

The Meaning of Factors for Managing Practical Sports Activities with Kinesiology Students in the Natural Environment

As part of the undergraduate programme of kinesiology, students participate in three multi-day sets of activities in the framework of exercises in natural environments. Study activities are intended for acquiring the knowledge and practical experience of performing practical sports activities, which by their nature can only be performed in a natural environment (winter activities, summer outdoor activities, activities in, on and by the water). The questionnaire was used among 107 undergraduate students of kinesiology to examine the importance of factors. The data collected were analysed using descriptive statistics, analysis of differences and dimensional structure analysis. Participants rated the factor of organisation as the most important ($M = 4.58$, $SD = 0.5$) and the factor of preparation as the least important ($M = 4.33$, $SD = 0.6$). Highest rated was the single statement that it is important that the content

of field-based sports activities in nature is placed in the curricula of the kinesiology study programme ($AS = 4.73$, $SD = 0.6$). The factors that influenced the results were the year of study, gender and the distance of residence from the place of study. The results of the study indicate the factors that should be considered in the planning and implementation of practical sports activities with the aim of quality implementation (organisation- and content-wise) of the activities in a natural environment.

Keywords: natural environment, sports activity, study, kinesiology, management

Oblikovanje modela neformalnega izobraževanja študentov v okviru Mednarodne poletne šole muzeologije z namenom izboljšanja poučevanja kulturne dediščine

Zrinka Mileusnić

*Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
zrinka.mileusnic@fhs.upr.si*

Pomen pridobivanja vednosti o kulturni dediščini izhaja iz njene vloge pomembnega gradnika družbene identitete. Z njo se začnemo spoznavati že v predšolskem in osnovnošolskem obdobju v vrtcih, šolah in muzejih. V šoli o njej poučujejo učitelji v skladu z vsebinami učnih načrtov in s sodobnimi pedagoškimi metodami, v muzejih pa muzejski pedagogi, praviloma v skladu z vsebinskimi usmeritvami muzejev. V okviru Mednarodne poletne šole muzeologije, namenjene izobraževanju sedanjih in bodočih muzejskih kadrov, smo z namenom izboljšanja neformalnega načina poučevanja o dediščini in premostitve odsotnosti sistemsko urejenega usklajevanja ter komuniciranja med vzgojitelji, učitelji in muzejskimi pedagogi oblikovali nov model poučevanja kulturne dediščine za študente dediščinskih ter pedagoških smeri. Osrednja tema muzejske šole v letu 2020 je bila dostopnost muzejev različnim ciljnim skupinam obiskovalcev s poudarkom na osebah s posebnimi potrebami, zato smo k razvoju modela povabili študente magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

Ključne besede: kulturna dediščina, muzejska pedagogika, ranljive skupine, model izmenjave znanj

Uvod

Kulturna dediščina je pomemben gradnik družbene identitete. Z njo se začnemo spoznavati že v predšolskem in osnovnošolskem obdobju. Otroci vednost o dediščini pridobivajo v okviru različnih učnih okolij. V formalnem učnem okolju (vrtec in predvsem osnovna šola) gre za učenje o dediščini skozi vsebine učnih načrtov in v okviru organiziranih dejavnosti, vključenih v kulturne dneve. Drugo učno okolje, v katerem lahko otroci pridobivajo vednost o dediščini, je neformalno učno okolje muzejev, ki pridobivanje te vednosti omogoča z udeležbo v pedagoških programih v muzejih. Teh dejavnosti se otroci lahko udeležijo v okviru šolskih ali v okviru prostočasnih družinskih de-

javnosti. Za oblikovanje optimalnih programov za poučevanje kulturne dediščine v muzejih in njihovo uporabnost za poučevanje ter dopolnitev vsebin učnih načrtov v šolah sta nujna dobra povezanost in usklajenost obeh učnih okolij – šolskega in muzejskega. Povezanost in usklajenost sta pomembni na dveh ravneh – na ravni vsebin učnih načrtov in muzejskih vsebin ter na ravni usklajenih pedagoških metod. Na nacionalni ravni to povezovanje in uskladitev nista sistemsko urejena. Učitelji in vzgojitelji lahko vednost o dediščini pridobivajo prostovoljno skozi neformalne oblike izobraževanj. Po drugi strani pa imajo muzejski pedagogi praviloma izobrazbo iz temeljnih vsebin muzejev (npr. umetnostna zgodovina, arheologija ipd.), pedagoška znanja pa pridobivajo v okviru neformalnih izobraževanj.

V okviru Mednarodne poletne šole muzeologije, namenjene izobraževanju sedanjih in bodočih muzejskih kadrov, smo z namenom izboljšanja neformalnega načina poučevanja o dediščini in premostitve odsotnosti sistemsko urejenega usklajevanja in komuniciranja med učitelji, vzgojitelji in muzejskimi pedagogi oblikovali nov model poučevanja kulturne dediščine za študente dediščinskih in pedagoških smeri. Osrednja tema muzejske šole v letu 2019 je bila dostopnost muzejev različnim ciljnim skupinam obiskovalcev s poudarkom na osebah s posebnimi potrebami, zato smo k razvoju modela povabili študente magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (UP PEF).

Leta 2006 je na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem (UP FHŠ) Oddelek za arheologijo in dediščino (v nadaljevanju Oddelek) (do leta 2012 Oddelek za dediščino) na prvi stopnji začel izvajati bolonjski študijski program Kulturna dediščina. Oddelek danes izvaja dodiplomske študijske programe (Kulturna dediščina, Arheologija – dvopredmetna študijska programa), podiplomske magistrske študijske programe (Arheološka dediščina Sredozemlja, Dediščinski turizem – v sodelovanju s Fakulteto za turistične študije – Turistico Univerze na Primorskem, UP FTŠ) in podiplomske doktorske študijske programe (Arheologija, Upravljanje kulturnih virov in arhivov) in tako ponuja širok razpon izobraževanja na področju varovanja ter promocije kulturne dediščine (v nadaljevanju dediščina). Študijski program Kulturna dediščina je edini tovrstni študijski program v Sloveniji, zasnovan je izrazito interdisciplinarno in povezuje stroke, kot so arheologija, zgodovina, umetnostna zgodovina in etnologija. Dodatne študijske vsebine segajo tudi na področje konservatorstva, muzeologije in upravljanja dediščine.

Ob formalnem izobraževanju Oddelek vsako leto organizira tudi neformalno izobraževanje iz muzeologije v obliki Mednarodne poletne šole muzeologije (v nadaljevanju Poletna šola). Tovrstna oblika neformalnega izobraže-

vanja udeležencem omogoča spoznavanje aktualnih tem in izzivov na področju muzeologije, ki še niso vključene v učne načrte predmetov na omejenih študijskih programih. Zato izobraževanje poteka v sodelovanju z vodilnimi inštitucijami in različnimi profili zaposlenih v muzejih. Na ta način se udeležencem omogoča stik z realnim okoljem in pridobivanje novih znanj ter izkušenj, ki izhajajo iz različnih izzivov, s katerimi se pri svojem delu soočajo muzejski delavci, in načinov dela, s katerimi te izzive premagajo. Šola je namenjena študentom različnih smeri, ki želijo poglobiti znanje na področju muzeologije, in vsem zaposlenim v muzejih, ki želijo deliti in izmenjati izkušnje s kolegi iz drugih inštitucij ter na ta način izboljšati svoje delo.

Glavni cilj Poletne šole je vzpostaviti komunikacijo in odprto debato med muzejskimi strokovnjaki, strokovnjaki s področja izobraževanja ter študenti. Udeleženci imajo priložnost spoznati pretekle in aktualne muzejske projekte ter dobre prakse, da bi lahko nadgradili znanje o pomenu muzejev, njihovem odnosu do družbe in njihovi vlogi v sodobni družbi. Predavatelji iz različnih evropskih držav predstavijo svoje izkušnje, znanje, stališča, strategije in mnenja o muzejih ter muzeologiji in tako nudijo širši evropski sodoben pogled v obliki predavanj, delavnic in debat. Program Poletne šole je zasnovan v sodelovanju z ustanovami, ki se z različnih vidikov ukvarjajo s področjem muzeologije, kot so lokalni muzeji, nacionalna in mednarodna združenja ter inštitucije.

Ob koncu Poletne šole se izvaja evalvacija na podlagi obrazcev, ki je temelj za vsakoletno izboljšanje in nadgradnjo vsebine ter načina izvajanja šole v naslednjem letu. Do leta 2019 je organizacija potekala v sodelovanju s Forumom slovanskih kultur in združenjem European Museum Academy. Od leta 2019 smo k sodelovanju povabili še ICOM¹ Slovenija in Slovensko muzejsko društvo. Na podlagi rezultatov preteklih evalvacij smo program prilagodili in zmanjšali obseg predavanj *ex katedra* v korist praktičnega dela v okviru različnih krajših delavnic. Ravno tako smo uvedli dvojni obisk (en samostojen in en voden ogled) enega izmed lokalnih muzejev s ciljem spoznavanja lokalne dediščine in kritičnega vrednotenja načina njene prezentacije. Posledica teh sprememb se je pokazala že pri prijavih, in sicer kot občuten dvig zanimanja za Poletno šolo in z izjemno udeležbo domačih ter tujih študentov in muzejskih delavcev. Število udeležencev je omejeno na 30. V primerjavi s preteklimi leti, ko se je šole v povprečju udeležilo do deset študentov European Museum Academy iz Italije in so ostala mesta zapolnili študenti prve in

¹ ICOM je kratica za vodilno svetovno organizacijo na področju muzejev – International Council of Museums ali Mednarodni muzejski svet.

druge stopnje UP FHŠ (v okviru predmetov Muzeologija ter Muzeologija in konservatorstvo), so se v letu 2019 šole udeležili študenti vseh treh stopenj visokošolskega izobraževanja iz devetih držav (Slovenija – Univerza v Ljubljani in Univerza v Mariboru, Italija, Hrvaška, Bosna in Hercegovina, Portugalska, Nemčija, Črna Gora, Srbija, Brazilija) in tudi muzejski kustosi domačih ter tujih muzejev.

Evalvacije za leto 2019 so potrdile, da smo se že z manjšo spremembo načinov izvedbe muzejske poletne šole, z več skupinskega dela in samostojnega dela udeležencev usmerili na pravo pot, ki ima večji učinek na pridobivanje novih znanj in izkušenj ter posledično tudi boljši rezultat pri doseganju ciljev poletne šole. Presenetila pa nas je želja udeležencev po vključevanju osnovnih tem, predvsem o vsakdanjem praktičnem delu v muzejih. To je vključevalo tudi željo po pridobivanju ali poglobljanju znanja za delo z različnimi ciljnim skupinami obiskovalcev. Glede na dejstvo, da so bile do sedaj teme Poletne šole, povezane z muzejsko pedagogiko, predstavljene skozi izkušnje muzejskih pedagogov, smo zaznali, da je takšen pristop enostranski in zato pomanjkljiv ter da je v izvedbo Poletne šole nujno vključiti tudi strokovnjake s področja vzgoje in izobraževanja. Ob teh ugotovitvah in dejstvu, da se Poletne šole udeležujejo večinoma slušatelji in študenti smeri, povezanih z dediščino, smo začeli razmišljati o načinu, kako k udeležbi pritegniti študente pedagoških študijskih smeri. Zato smo najprej vzpostavili sodelovanje s predavatelji z UP PEF in skupaj zasnovali nov model neformalnega izobraževanja, ki temelji na aktivni izmenjavi znanj in v izvedbo vključuje tudi študente UP PEF.

Pri razvoju modela smo izhajali iz predpostavke, da se o dediščini najpogosteje učimo preko dejavnosti različnih muzejev in njihovih pedagoških programov. Z dediščino v muzejih se začnemo srečevati že v vrtcu in v osnovni šoli. Poučevanje o njej in njenih vrednotah v muzejskem kontekstu organizirajo in izvajajo muzejski pedagogi, v vrtcu ali šoli pa vzgojitelji in učitelji. Čeprav obe skupini organizirata dejavnosti z namenom razvoja znanja, so njihova temeljna strokovna znanja običajno različna. Na podlagi več študij, ki jih navajamo v nadaljevanju, je dokazano, da se razlikuje tudi stopnja motiviranosti za predstavljanje in spoznavanje dediščine, saj je delo muzejskih pedagogov v celoti usmerjeno v njeno predstavljanje, motivacija učiteljev pa je razpeta med celoten nabor kurikularnih pričakovanj in je v večjem obsegu usmerjena le v vsebine, povezane z učnimi načrti, celo v 90 % primerov, v manjšem obsegu pa je motivirana z drugimi dejavniki, kot so npr. pridobivanje novih izkušenj (39 %), nov način učenja (30 %), spodbujanje interesa in motivacije pri učencih (18 %) ter izvajanje pouka izven učilnice (17 %) (Kisiel

2005, 941). Obsežnejše večletne projektne študije v tujini so pokazale, da je delež učiteljev, ki so v okviru projektov v izvajanje pouka prvič vključili obisk muzejev, dokaj visok (66 %), njihov odziv pa je bil pozitiven, saj je 94 % anketiranih učiteljev muzejsko izkušnjo ocenilo kot pozitivno dopolnitev poučevanja (Hooper-Greenhill idr. 2004, 4). V navedeni študiji iz leta 2004 je bilo ugotovljeno, da se za obisk muzeja v večjem odstotku odločajo učitelji zgodovine in umetnosti ter v manjšem učitelji naravoslovja, kar se je v naslednjem poročilu iz leta 2007 skoraj izenačilo in so muzejski obisk v poučevanje vključevali predvsem učitelji zgodovine (24 %), naravoslovja in tehnologije (20 %) ter umetnosti (9 %), medtem ko so bili obiski muzejev s strani učiteljev drugih vsebin zastopani z nižjimi deleži (Research Centre for Museums and Galleries, Department for Culture, Media and Sport in Department for Children, Schools and Families 2007, 14). Po drugi strani je pomembno omeniti, da imajo muzejski pedagogi izobrazbo večinoma z enega izmed vsebinskih področij muzeja in v procesu izobraževanja za izvajanje poklica pridobijo znanja za predstavljanje dediščine različnim skupinam.² Njihovo delo je usmerjeno v predstavljanje dediščine javnosti in je povezano tudi z učnimi načrti, na podlagi prej navedenih podatkov pa domnevamo, da bi bilo lahko to povezovanje še boljše, kar bi se verjetno odražalo tudi v številu obiskov šolskih skupin v muzejih. Podatki, ki jih navajamo, sicer izhajajo iz tujine, saj tovrstnih projektov in analiz pri nas v objavljeni literaturi nismo zasledili.

Ob dejstvu, da obstajajo razlike v kompetencah (znanje, spretnosti, stališča in vrednote) vzgojiteljev, učiteljev osnovnih in srednjih šol ter muzejskih pedagogov, menimo, da je potrebno zagotoviti dialog za povezovanje različnih znanj. Premostitev in povezovanje sta lahko urejena sistemsko z medresorskim povezovanjem na ravni ministrstev, kar ponazarja dobra italijanska praksa, ki med drugimi oblikami sodelovanja vključuje tudi sodelovanje učiteljev pri oblikovanju muzejskih pedagoških programov in tako zagotavlja njihovo boljše povezanost z učnimi načrti ter posledično tudi večjo uporabnost in večjo motiviranost učiteljev za vključevanje muzejskega obiska v poučevanje (Di Ruscio 2013, 14–16). Druga možnost za premostitev razlik je izvedba neformalnih izobraževanj in izmenjav znanj v okviru različnih oblik interdisciplinarnih sodelovanj ter razvoj modelov. Zato smo za Poletno šolo v letu 2020 predvideli in vzpostavili sodelovanje med predavateljki UP FHŠ in UP PEF. Prednost neformalnega izobraževanja je tudi povezovanje in možnost vzpostavitve dialoga med študenti dediščinskih in pedagoških smeri oziroma bodočih učiteljev in muzejskih pedagogov. S povezovanjem študentov in bodo-

² Za analizo ustreznosti izraza »muzejska pedagogika« glej Tavčar (2009, 23–32).

čih diplomantov različnih študijskih smeri že v času študijskega procesa smo pričakovali, da se bo vzpostavilo medsebojno prepoznavanje in povezovanje različnih znanj ter izhodišče za kasnejše sodelovanje. Takšen pristop pomeni poskus nadgradnje italijanske prakse, saj se v italijanski model vključujejo že aktivni učitelji in muzejski pedagogi, medtem ko smo v našem modelu vzpostavitev sodelovanja predvideli že na ravni njihovega izobraževanja. To je bil tudi cilj modela neformalnega izobraževanja, ki smo ga oblikovali v okviru programa Mednarodne poletne šole muzeologije, kar bomo predstavili v nadaljevanju. Izvajanje poletne šole v letu 2020 je bilo onemogočeno zaradi izbruha pandemije covid-19, kar je posledično onemogočilo dejansko izvedbo predvidenega modela in tudi njegovo evalvacijo.

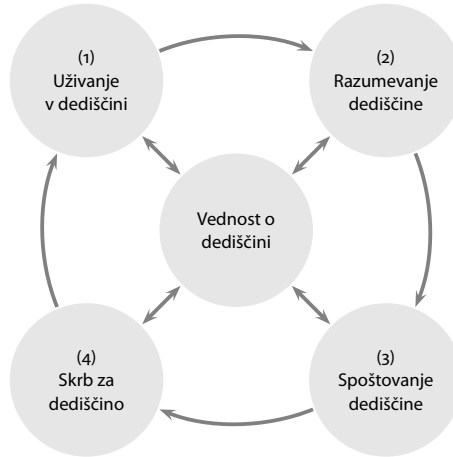
Osnovni pojmi in izhodišča

V poglavju bodo predstavljene definicije osnovnih pojmov in procesov, nujnih za razumevanje pomena učenja o dediščini. Definicija je prevzeta iz nacionalne zakonodaje (Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1) 2008), medtem ko ilustrativni primer razvoja odnosa do dediščine temelji na avtoričini izbiri obstoječega koncepta, ki je za potrebe tega prispevka najenostavnejši in najrazumljivejši.

Dediščina predstavlja temelj družbe in njene identitete. Zato je njeno varstvo ena izmed temeljnih nalog družbe, kar navaja tudi 5. člen Ustave Republike Slovenije. Zakon o varstvu kulturne dediščine (v nadaljevanju ZVKD) jo v 2. odstavku 1. člena definira tako:

Dediščina so dobrine, podedovane iz preteklosti, ki jih Slovenke in Slovenci, pripadnice in pripadniki italijanske in madžarske narodne skupnosti in romske skupnosti, ter drugi državljanke in državljani Republike Slovenije opredeljujejo kot odsev in izraz svojih vrednot, identitet, verskih in drugih prepričanj, znanj in tradicij. Dediščina vključuje vidike okolja, ki izhajajo iz medsebojnega vplivanja med ljudmi in prostorom skozi čas.

Torej, gre za široko opredeljen pojem, katerega javna korist obsega tudi vključevanje vedenja o dediščini v vzgojo, izobraževanje in usposabljanje. Cilj njenega vključevanja omogoča spoznavanje, prepoznavanje in razumevanje njenih vrednot ter oblikovanje odnosa, ki vključuje skrb za lastno dediščino in njeno varovanje ter ohranjanje za bodočnost, kakor tudi spoštovanje dediščine drugih. V nadaljevanju se bomo osredotočili na učenje o dediščini v muzejskem kontekstu.



Slika 1

Krog vednosti o dediščini
(prirejeno po Thurley 2005)

Najenostavnejše načelo, s katerim lahko nazorno prikažemo odnos do dediščine, je koncept »kroga dediščine«, ki ga je za potrebe strategije združenja English Heritage oblikoval Thurley (2005). V tem prispevku smo ta koncept nadgradili tako, da smo krog dopolnili s pojmom vednosti o dediščini, saj vključitev v krog dediščine na kateri koli točki predstavlja tudi oblikovanje vednosti o njej. Thurleyev koncept prinaša enostavno razlago odnosa do dediščine in razvoja vednosti o njej, sestavljenega iz štirih faz. Čeprav se je v krog možno vključiti v kateri koli fazi in je to odvisno od našega predhodnega znanja o dediščini ter zanimanju ali skrbi za njeno varstvo, lahko opredelimo prvo ali »vstopno« fazo, ki od tistega, ki se vključuje, ne zahteva več kot pripravljenost na novo izkušnjo. Prvo fazo, ki se začne z uživanjem v dediščini, bi, v kontekstu vzgoje in izobraževanja, lahko enačili z obiskom muzeja in opazovanjem. Vzdušje muzeja, stari in zanimivi predmeti naj bi vzbudili željo po razumevanju tega, kar vidimo. V praksi se je pokazalo, da samo soočanje otroka z dediščino ni dovolj in uvajanje otrok v spoznavanje ter razumevanje zahteva več (Tavčar 2009, 59–60).

Tako otrok z željo po razumevanju videne dediščine prihaja v drugo fazo, v kateri, s pomočjo muzejskega pedagoga in udeležbe v različnih programih, kot so vodenje po razstavah, delavnice ali podobno, na različne načine sprejema znanja o dediščini, tj. razvije razumevanje. Praviloma naj bi razstave in pedagoški programi temeljili na eni izmed uveljavljenih učnih teorij, kot npr. na Kolbovi učni teoriji za muzeje, ki je sicer prilagojena za odrasle, ali na kateri izmed drugih učnih teorij, uveljavljenih v muzejskem pedagoškem delu tekom 20. stoletja (Hoogstraat in Vels Heijn 2015, 21–22).

Razumevanju sledi prehod v naslednjo fazo, fazo vrednotenja ali spoštovanja. Tudi v tej fazi je vloga muzejskega pedagoga pomembna, saj je otroka potrebno pripeljati do odgovorov na vprašanja kot npr., zakaj je dediščina pomembna, kaj pomeni zame, ali je to moja dediščina ipd. Odgovori naj bi otroka spodbudili k spoštovanju dediščine, saj se na njihovi podlagi lahko z njo identificira in poveže ter razvije osebni odnos, ki predpostavlja tudi prehod v naslednjo fazo, ko želimo sodelovati ali vsaj razumemo, zakaj je za dediščino potrebno skrbeti in jo tudi varovati ter ohranяти. V tej fazi lahko ločimo nadaljnje sodelovanje med otroki in odraslimi. Zaključek te faze naj bi se usmeril nazaj k prvi in omogočil nov obrat »kolesa dediščine« – torej, skrbeli bomo za dediščino, da bi lahko v njej uživali drugi. Na tem mestu odrasli obiskovalci muzejev skorajda nimajo omejitev, medtem ko otroci lahko svoje učenje zaključijo, nadgradijo ali delujejo kot promotorji dediščine med prijatelji in največkrat v družinskem krogu.

K Thurleyevemu diagramu smo dodali še en povezujoč in bistven element – vednost o dediščini, ki je rezultat sodelovanja v krogu dediščine (slika 1). Vednost o dediščini naj bi nastajala in se gradila v vseh naštetih fazah in povezovala kontekst ter vsebino dveh učnih okolij – muzeja in šole. Odvisna je od priprave na obisk muzeja, od izkušnje v muzeju na podlagi dejavnosti v okviru muzejske pedagogike in tega, ali se bo učenje nadaljevalo in integriralo v vzgojni ali izobraževalni kontekst, kjer je nadaljnje učenje o dediščini odvisno predvsem od vzgojiteljev in učiteljev, njihovega znanja o dediščini in nenazadnje tudi motiviranosti, ampak tudi od vsebin učnih načrtov. Zato je še enkrat pomembno poudariti nujno po usklajevanju, povezovanju in izmenjavi znanj, izkušenj in potreb med obema skupinama izvajalcev pedagoških procesov, saj mora biti njuno znanje usklajeno in prilagojeno okolju, v katerem se izvaja. A kot je bilo že na več mestih poudarjeno, je in mora biti učenje v muzeju drugačno od tistega v šoli (Tavčar 2009, 29, 65–73; Bračun Sova in Kemperl 2014, 14), saj slednje sledi obveznim vsebinam učnih načrtov in pridobivanju znanja v skladu s predvidenimi standardi, medtem ko je učenje v muzejih neformalno in sproščeno, sledi vsebinam posameznih muzejev, ni nujno povezano z učnimi načrti in ne zahteva pridobivanja predpisanih standardov znanja, temveč se osredotoča predvsem na pridobivanje pozitivnih in prijetnih izkušenj.

Možnosti izobraževanja na področju kulturne dediščine in muzejske pedagogike

Izhajajoč iz prej navedenega pomena dediščine in njene družbene funkcije je jasno, da ima pri tem poučevanje o dediščini izjemno pomembno vlogo.

Javnost se o njej najpogosteje uči na dva načina: splošno, tj. v šoli in ob obiskih muzejev, in temeljito – v primeru izbire specifičnega študija. Ta dvojnost se odraža tudi v odnosu javnosti do dediščine, pogosto v nepopolnem razumevanju njenega pomena, napačnih interpretacijah in posledično ob zmanjšani podpori njenemu varstvu in tudi njene rabe na področju trajnostnega razvoja (kjer je njen potencial sicer visoko ocenjen) (Ministrstvo za kulturo, Direktorat za kulturno dediščino 2019, 13, 18). Tudi med študenti študijskih smeri, povezanih z dediščino, kot so npr. arheologija, kulturna dediščina ali dediščinski turizem, pri katerih se pričakuje visoka motiviranost, velikokrat izvemo, da so muzej nazadnje obiskali v osnovni šoli in se tega spominjajo le kot pouka prostega dneva, brez povezav z vsebino ali pridobljenih znanj.³ Tudi njihovo poznavanje dediščine, ki izhaja iz predhodnega formalnega izobraževanja, temelji le na znanju, pridobljenem zaradi lastnega interesa, ne pa na strukturiranem znanju. Zato se moramo na tem mestu vprašati, kje prihaja do ovir, ki so vzrok za takšno raven vednosti o dediščini in zakaj delo muzejskih pedagogov ter učiteljev ne zagotavlja zadostnega splošnega znanja o njej?

Odgovor lahko poiščemo v izobrazbi tako muzejskih pedagogov kot učiteljev. Muzejski pedagogi so večinoma strokovnjaki z izobrazbo na področju, ki ga pokrivajo posamezni muzeji, in nimajo formalne izobrazbe s področja vzgoje in izobraževanja. Obenem pa je razvidno, da je razvoj muzejske pedagogike večinoma izhajal iz izobraževalnih potreb šolske pedagogike, ki se ji je prilagajal, namesto da bi sledil ciljem muzejskega izobraževanja (Tavčar 2009, 30–31).

Leta 2012 je Slovensko muzejsko društvo na letnem zborovanju z naslovom »Slovenski muzeji v 21. stoletju: kako naprej?« del srečanja posvetilo temi izobraževanja in usposabljanja za muzejske poklice. Zbrani podatki kažejo na dejstvo, da izobraževanje za te poklice poteka na formalni in neformalni ravni. Na formalni se izvaja v okviru različnih študijskih programov, kot so npr. umetnostna dediščina, etnologija in arheologija. Tako lahko potencialni bodoči muzejski delavci znanja o muzeologiji pridobivajo pri različnih predmetih na prvi, drugi in tretji stopnji študija, a so le-ta večinoma prilagojena študijskim programom in se usmerjajo v muzeološke vidike posameznih področij, brez pedagoških vsebin (Rovšnik 2012, 10–12). Študenti se sicer med študijem udeležijo različnih dejavnosti v muzejih, ki vključujejo tudi muzejsko pedagogiko, a praviloma znanja s tega področja pridobivajo šele ob za-

³ Opazka izhaja iz avtoričine izkušnje na podlagi pisnih evalvacij in pogovorov s študenti pri različnih predmetih na omenjenih študijskih smereh.

poslitvi v muzejih, skozi neformalne oblike izobraževanja. Na tem mestu se moramo vprašati, kako bodoče muzejske pedagoge motivirati za pridobivanje znanj s področja vzgoje in izobraževanja, saj bi lahko na ta način morda še lažje načrtovali in izvajali svoje delo ter, kar je še pomembnejše, lažje razumeli cilje in načine poučevanja na različnih stopnjah izobraževanja ter tako tudi lažje vzpostavili in uskladili sodelovanje z različnimi izobraževalnimi okolji.

Med prispevki zborovanja je bila pozornost namenjena tudi muzejski pedagogiki in določanju kompetenc muzejskih pedagogov (Bračun Sova in Kemperl 2012, 43–46). Na področju izobraževanja formalno izobrazbo na tem področju ponuja le drugostopenjski študij Muzejska pedagogika, ki ga izvaja Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Študij je bil v času nastajanja pričujočega zbornika v fazi priprave, sedaj pa se že izvaja. Omogoča poglobljen vpogled in pridobivanje tako teoretičnih kot tudi praktičnih znanj s področja muzejske pedagogike za diplomante različnih smeri, vključno z diplomanti pedagoških (Rovšnik 2012, 12). Ob tem študijskem programu fakulteta izvaja tudi študijski program za muzejskopedagoško izpopolnjevanje, ki je ravno tako namenjen diplomantom različnih smeri. To sta edina visokošolska programa, ki sta namenjena obema skupinama, ki sodelujeta v poučevanju dediščine – bodočim muzejskim pedagogom in bodočim učiteljem. Podatkov o interesu študentov za tovrsten študij, ki bi ga odražalo število vpisanih nanj, nismo zasledili. Posledično tudi nimamo podatkov o sestavi študentov, vpisanih v omenjene programe z vidika predhodno končanih študijskih smeri na prvi stopnji.

Neformalne oblike izobraževanja za muzejske delavce, predstavljene na omenjenem zborovanju, so številne; namenjene so študentom, tj. bodočim muzejskim delavcem, ter aktivnim muzejskim delavcem in le v manjšem obsegu tudi učiteljem. Muzejskega izobraževanja, ki bi bilo namenjeno tudi študentom pedagoških smeri, nismo zasledili. In ravno v tem vidimo eno izmed ovir za razvoj kompetenc za poučevanje o dediščini pri diplomantih pedagoških študijskih programov. Na podlagi pregleda predmetnikov pedagoških programov, ki se izvajajo na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem, lahko rečemo, da je dediščina skromno zastopana ali povsem odsotna, kar je razumljivo, saj so vsebine, ki jih morajo obvladati bodoči učitelji, številne. O nekaterih vsebinah, kot npr. o obdobjih človekove preteklosti, ki jih raziskuje arheologija, pa v poučevanje bodočih učiteljev sploh niso vključeni arheologi, temveč o tem poučujejo zgodovinarji ali umetnostni zgodovinarji, tj. strokovnjaki za druga področja. Zaradi navedenega od bodočih učiteljev ne moremo pričakovati visoke motivacije za poučevanje o dediščini ali zadostnega poznavanja možnosti za poučevanje dediščine

v drugem učnem okolju, kot npr. v muzeju. Zato se moramo na tem mestu vprašati, kako bi študentom pedagoških smeri lahko približali dediščino in jih motivirali, da bi pri svojem delu kot učitelji izkoristili več možnosti, ki jih ponujajo muzeji?

Predstavitel modela neformalnega izobraževanja študentov za poučevanje oseb s posebnimi potrebami o kulturni dediščini

Poletna šola praviloma sledi letnim temam Mednarodnega muzejskega dneva v organizaciji ICOM-a. Tema leta 2020 je bila »Muzeji in enakost: raznolikost in inkluzivnost«. Da bi zagotovili ustrezno vsebinsko in didaktično povezanost pedagogov ter muzejskih pedagogov, smo se odločili, da v izvajanju Poletne šole vključimo študente programa Inkluzivna pedagogika UP PEF, ki v okviru študija razvijajo kompetence za zagotavljanje inkluzivnega okolja, enakosti in raznolikosti. UP FHŠ je predhodno že sodelovala z UP PEF na področju povezovanja dediščine in inkluzivne pedagogike, in sicer v okviru mednarodnega projekta »AS – Arheologija za vse: oživljanje arheološkega parka Simonov zaliv« ter z vključevanjem študentov UP PEF v študentske projekte Oddelka za arheologijo in dediščino UP FHŠ (PKP- in ŠIPK-projekti).

Sodelovanje na Poletni šoli 2020 smo predvideli pri pripravi in izvedbi praktičnega dela, ki poteka v lokalnih muzejih.

Pri dosedanjih izvedbah Poletne šole je bil praktični del usmerjen predvsem v pridobivanje klasičnih izkušenj in znanj, ki so temeljili izključno na vidikih muzejske pedagogike, usmerjenih v delo muzejskega pedagoga. Poučevanje je bilo do sedaj le v manjšem obsegu osredotočeno na prilagajanje predstavljanja vsebin specifičnim ciljnim skupinam oziroma osebami s posebnimi potrebami. V ta namen so se v izvajanju Poletne šole vključile predavateljice z UP PEF, ki so slušateljem predstavile značilnosti in potrebe posameznih skupin oseb s posebnimi potrebami. Z novim modelom neformalnega izobraževanja študentov za poučevanje oseb s posebnimi potrebami o kulturni dediščini smo želeli v okviru praktičnega dela Poletne šole predstaviti izkušnje realnega, lokalnega in s tem tudi dostopnega okolja ter tako vzpostaviti interdisciplinarno sodelovanje med bodočimi pedagogi in muzejskimi pedagogi že na ravni študija. Obliko izobraževanja na temo inkluzivne pedagogike, ki je do sedaj potekala *ex cathedra*, smo želeli nadgraditi z izkustvenim učenjem in s sodelovanjem študentov različnih smeri, predvsem humanističnih in pedagoških. V nadaljevanju predstavljamo zasnovo predvidenega modela neformalnega izobraževanja študentov z integracijo informiranega znanja o dediščini in znanja s področja didaktike oziroma inkluzivne pedagogike.

Predvideli smo enodnevno izobraževanje, ki bi potekalo v enem izmed lokalnih muzejev. Tema izobraževanja, prilagojena letni temi muzejske šole, je bila: »Obisk muzeja za ranljive skupine«. Izobraževanje izvajajo študentje inkluzivne pedagogike in slušatelji Poletne šole pod vodstvom dveh mentoric (pripravijo in predstavijo gradiva, predstavijo potek dela, spremljajo potek dela in ga skupaj z udeleženci tudi evalvirajo).

Osnovni cilj izobraževanja je pridobivanje znanj in izkušenj na treh področjih:

- spoznavanje ovir in omejitev, s katerimi se ob obisku muzeja srečujejo osebe s posebnimi potrebami;
- spoznavanje načina dela z osebami s posebnimi potrebami v muzejskem kontekstu;
- spoznavanje lokalne kulturne dediščine na temelju ogleda stalne razstave v lokalnem muzeju.

Sekundarni cilj je povezovanje študentov različnih študijskih programov (UP PEF in UP FHŠ) za načrtovanje in predstavljanje ustrezne vednosti o dediščini. Delavnice so namenjene:

- razvijanju sposobnosti aktivnega sodelovanja pri skupinskem delu,
- uporabi obstoječega in pridobljenega znanja,
- spoznavanju drugega strokovnega področja s sodelovanjem s študenti drugih programov,
- oblikovanju kritičnega pristopa in analizi načina vodenja po muzeju na podlagi lastne izkušnje in opazovanja,
- pridobivanju novega znanja o kulturni dediščini in njenem predstavljanju skupinam s posebnimi potrebami skozi aktivno izvedbo predvidenih korakov.

Potek dela predvideva naslednje faze:

1. *Priprava.* V pripravljalni fazi je predvideno najintenzivnejše sodelovanje mentoric visokošolskih učiteljic. Vsaka mentorica naj bi pripravila gradiva za posamezno skupino. Mentorica za področje inkluzivne pedagogike bi pripravila gradiva za delo z osebami s posebnimi potrebami, natančneje s slepimi in slabovidnimi in z gibalno oviranimi. Mentorica za področje dediščine bi pripravila gradiva na temo lokalne dediščine v okviru stalne razstave lokalnega muzeja in na temo dostopnosti muzejev za osebe s posebnimi potrebami. Gradiva bi obsegala osnovno

literaturo, ki bi jo študenti inkluzivne pedagogike sami preučili. Nato bi sledila pogovor in priprava, morebiti tudi informativni obisk muzeja. Na ta način bi se študenti inkluzivne pedagogike pripravili za vlogo voditeljev skupine slepih in slabovidnih ter gibalno oviranih po izbranem muzeju.

Drugi del priprav bi bil namenjen slušateljem Poletne šole, med katerimi so študenti dediščinskih področij in aktivni muzejski delavci. Za to skupino je predviden pregled osnovne literature enakih gradiv, kot so bila pripravljena za prvo skupino. Temu bi sledila tudi priprava na uporabo pripomočkov (maske, voziček), s katerimi se bodo udeležili vodnega obiska muzeja.

2. *Izvedba obiska muzeja.* Drugi del izobraževanja predvideva povsem samostojno delo slušateljev Poletne šole in študentov inkluzivne pedagogike, brez sodelovanja mentoric visokošolskih učiteljic. Predvidene metode vključujejo izkustveno učenje, s poudarkom na igranju vlog. Predvideva se voden ogled stalne razstave v lokalnem muzeju, pri čemer bi bili slušatelji Poletne šole v vlogi slepih in slabovidnih ali gibalno oviranih oseb (le eno izmed navedenega). Študenti inkluzivne pedagogike pa bi vodili ogled v vlogi muzejskega pedagoga, specializiranega za vodenje oseb s posebnimi potrebami. Za slušatelje v vlogi oseb s posebnimi potrebami je predvidena pasivnejša vloga in je interaktivnost prepuščena njihovemu pravemu značaju, kar pomeni, da bi jim prepustili odločitev, ali se bodo na vodenje in na svojo novo vlogo odzvali pasivno ali aktivno. Študenti v vlogi vodičev pa bi si vodenje po razstavi razporedili, bi pa bili vsi ves čas prisotni. Tudi njihove reakcije na morebitna vprašanja ali na morebitne ovire naj bi bile spontane in takšne, kot bi bile tudi v realnem okolju in situaciji. Končni cilj je izpeljati vodenje od začetka do konca razstave in celotni skupini v vlogi obiskovalcev omogočiti izkušnjo vodenja.
3. *Refleksija in evalvacija.* Tretji del izobraževanja bi potekal v predavalnici. Ta ponovno predvideva udeležbo in aktivno sodelovanje oziroma vodenje s strani mentoric visokošolskih učiteljic. Na podlagi pripravljenih gradiv in izvedenega vodenja v različnih vlogah bi mentorici vodili strukturirano debato o pridobljenih izkušnjah ter preverili, ali in v kakšnem obsegu so udeleženci pridobili nova znanja ter ali so s pridobljenimi izkušnjami doživeli kaj novega ali spremenili odnos ali razumevanje ene izmed osrednjih tem izobraževanja. Skozi debato bi poskušali prepoznati indikatorje, ki bi omogočili ugotovitev, ali so bili zastavljeni cilji izobraževanja doseženi oziroma ali so bili doseženi vsi ele-

menti kroga dediščine. Predstavili bi morebitne opažene pomanjkljivosti pri organizaciji in izvedbi, kar bi bila priložnost za predloge oziroma konstruktivno nadgradnjo izvedenega.

Zaključek

S predstavljenim modelom želimo oblikovati neformalno izobraževanje, ki bo omogočilo vzpostavitev učnega okolja, v katerem bi se študenti humanističnih in pedagoških programov učili o pomembnih elementih, povezanih z vsakdanjim delom v muzejih. S predvidenim modelom izobraževanja bi vzpostavili povezave med različnimi vsebinami, med katerimi izpostavljam povezave izobraževanja v muzeju, visokošolskega izobraževanja na podiplomski stopnji, inkluzivne pedagogike in vedenja o dediščini. Na ta način se študentje inkluzivne pedagogike in študentje humanističnih vsebin povežejo ter sodelujejo že v procesu študija in na ta način pridobijo priložnost za razvoj ter realizacijo povezovalnih pristopov in strategij v prihodnosti, s poudarkom na razvoju prilagoditev za osebe s posebnimi potrebami, kar sodi v nabor kompetenc magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika. Obenem pa imajo možnost integriranega delovanja in povezovanja z drugimi študijskimi programi, področji (humanistika), dejavnostmi (poletna šola), izobraževalnimi okolji (muzej).

Primerjavo med sedanjim stanjem na področju formalnega in neformalnega izobraževanja in pričakovanimi učinki predvidenega neformalnega izo-

	UP FHŠ	UP PeF	
Primarno področje izobraževanja in pridobljena znanja	Humanistične vsebine, kulturna dediščina	Predmetna znanja in pedagoške vsebine, pedagoške metode	Formalno izobraževanje
Vednost o dediščini	Načrtovana in sistematična	Naključna in nesistematična	
Način poučevanja o dediščini	V skladu z vsebinskimi usmeritvami muzejev	V skladu z učnimi načrti in standardi znanja	
Poznavanje pedagoških metod in prilagoditev za osebe s posebnimi potrebami	Naključno in nesistematično	Načrtovano in sistematično	
Sodelovanje pri muzejskih pedagoških programih	Oblikovanje programov	Uporaba programov	

Slika 2 Sedanje stanje

braževanja za študente o kulturni dediščini, s poudarkom na prilagoditvah za osebe s posebnimi potrebami, ponazarjamo s slikama 2 in 3, ki ponazarjata sedanje stanje in pričakovane učinke na področju povezovanja ter sodelovanja pri oblikovanju muzejskih pedagoških programov in njihovega usklajevanja z izvedbo učnih načrtov kakor tudi pridobivanje novih kompetenc bodočih pedagogov ter muzejskih pedagogov.

Predvidena izmenjava znanj naj bi potekala v več smereh: iz smeri študentov inkluzivne pedagogike k študentom humanističnih smeri in obratno ter v smeri povezovanja študentov obeh smeri in udeležencev Poletne šole, ki so že zaposleni v muzejih. Z izkušnjo v specifični vlogi naj bi slušatelji izkusili doživetje, ki ga doživijo ciljne skupine oseb s posebnimi potrebami v muzeju. Pričakujemo, da bi udeleženci na ta način razvili boljše razumevanje oseb s posebnimi potrebami in bi jim pri svojem delu v muzejih posledično znali bolje pripraviti na programe ali odstraniti morebitne ovire, ki se jih pred to izkušnjo morda niti niso zavedali. Skozi vodenje pa naj bi spoznali tudi osnove dela z osebami s posebnimi potrebami ter bili pripravljeni za njihovo aplikacijo pri svojem delu. Študenti inkluzivne pedagogike pa bi dobili izkušnjo

	UP FHŠ	UP PeF	
Primarno področje izobraževanja in pridobljena znanja	Humanistične vsebine, kulturna dediščina	Predmetna znanja in pedagoške vsebine, pedagoške metode	Formalno izobr.
Vednost o dediščini	Načrtovana in sistematična		Neformalno izobraževanje
Način poučevanja o dediščini	V skladu z vsebinskimi usmeritvami muzejev in v skladu z učnimi načrti ter standardi znanja		
Poznavanje pedagoških metod in prilagoditev za osebe s posebnimi potrebami	Načrtovano		
Sodelovanje pri muzejskih pedagoških programih	Skupno oblikovanje, izvedba in uporaba programov		
Pridobljene kompetence	Sposobnost uporabe prilagoditev za osebe s posebnimi potrebami pri oblikovanju programov muzejske pedagogike	Sposobnost učinkovitega vključevanja vseh otrok v krog vednosti o dediščini	Formalno izobr.

Slika 3 Stanje s pričakovanimi učinki aplikacije modela neformalnega izobraževanja študentov za izobraževanje o kulturni dediščini

vodenja v umetno oblikovanem posnetku realnega okolja ter na ta način preverili svoje znanje in sposobnosti aplikacije le-tega ter zaznali morebitne pomanjkljivosti obstoječih prilagoditev in možne rešitve.

Seveda je cilj vodenja tudi spoznavanje lokalne kulturne dediščine. Ker vodenje zahteva tudi interaktivno udeležbo z vprašanji in odgovori ter interpretacijo, ki sloni na razumevanju vrednot dediščine, bi s svojim znanjem na tem področju delovali v smeri razvoja znanja študentov inkluzivne pedagogike o dediščini. Z vprašanji bi jih pripravili k premisleku o dediščini, po kateri vodijo, o njenih vrednotah in načinu njene interpretacije. Na takšen način naj bi ob fokusu na vodenju skupine oseb s posebnimi potrebami pridobili tudi znanja o dediščini in načinih njene prezentacije.

V letu 2020 je bila Poletna šola žal odpovedana zaradi epidemije in upamo, da bo predstavljeni model lahko zaživel v naslednjem letu. V vsakem primeru je to model, ki vzpostavlja in omogoča interdisciplinarno sodelovanje na ravni študentov ter tudi visokošolskih učiteljev, izmenjavo in pridobivanje novih znanj in tudi novih kompetenc, kot sta sposobnost uporabe prilagoditev za osebe s posebnimi potrebami pri oblikovanju programov muzejske pedagogike za študente humanističnih smeri in sposobnost učinkovitega vključevanja vseh otrok v krog vednosti o dediščini za študente pedagoških smeri. Ker se skupinsko delo in metoda igranja vlog študentom največkrat zdita zabavna, saj omogočata uvide s preobratom in izkušnjo spoznavanja različnih ciljnih skupin ter njihovih potreb, domnevamo, da bo predstavljeni model deloval tudi na motivacijo vseh udeleženi za nadaljnje raziskovanje in uporabo novopridobljenega znanja. Najpomembnejši rezultat, ki ga pričakujemo, pa je vzpostavitev temeljev za interdisciplinarno sodelovanje in dialog med bodočimi učitelji ter muzejskimi pedagogi, ki bo vplival na njihovo boljše delovanje in sodelovanje v prihodnosti ter posledično tudi na dvig zavesti o dediščini.

Literatura

Bračun Sova, R., in M. Kemperl, 2012. »Pomen kompetenc za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v (slovenskih) muzejih in vprašanje poklicne identitete muzejskega pedagoga.« V *Zborovanje Slovenskega muzejskega društva: slovenski muzeji v 21. stoletju; kako naprej?* ur. M. Jenko, 43–46. Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo.

———. 2014. »Muzej – pomemben partner v šolskem sistemu.« *Argo* 57 (2): 11–16.

Di Ruscio, I. 2013. *Inovativno načrtovanje na področju muzejske pedagogike*. Rim: Open Museums.

Hoogstraal, E., in A. Vels Heijn, 2015. *Kolbova učna teorija v muzeju: sanjač, mi-*

- slec, preizkuševalec, dejavnež*. Prev. M. Skočir. Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo.
- Hooper-Greenhill, E., J. Dodd, M. Phillips, C. Jones, J. Woodward in H. O'Riain. 2004. *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums. The Evaluation of the Impact of DCMS/DfES Strategic Commissioning 2003–2004: National/Regional Museum Education Partnerships*. Full Report. London: DCMS; Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.
- Kisiel, J. 2005. »Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips.« *Science Education* 89 (6): 936–955.
- Ministrstvo za kulturo, Direktorat za kulturno dediščino. 2019. »Strategija kulturne dediščine 2020–2023.« https://www.gov.si/assets/ministrstva/MK/DEDISCINA/STRAT_KD_2019.pdf.
- Research Centre for Museums and Galleries, Department for Culture, Media and Sport in Department for Children, Schools and Families. 2007. *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums: Second Study. An Evaluation of the DCMS/DCSF National/Regional Museum Partnership Programme in 2006–2007*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.
- Rovšnik, B. 2012. »Uvodni povzetek.« V *Zborovanje Slovenskega muzejskega društva: slovenski muzeji v 21. stoletju; kako naprej?* ur. M. Jenko, 10–14. Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo.
- Tavčar, L. 2009. *Homo spectator*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Thurley, S. 2005. »Into the Future: Our Strategy for 2005–2010.« *Conservation Bulletin* 49:26–27.
- Zakon o varstvu kulturne dediščine (ZVKD-1). 2008. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 16. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2008-01-0485>

Creating a Model of Non-Formal Education of Students within the International Summer School of Museology in Order to Improve the Teaching of Cultural Heritage

The importance of acquiring knowledge about cultural heritage stems from its role as an essential segment of social identity. We learn about it in the pre-school and primary school period in kindergartens, schools and museums. In school, pedagogues teach about it following the contents of curricula and modern pedagogical methods. Museum pedagogues teach about it according to museums' content guidelines. As part of the International Summer School of Museology, intended to educate current and future museum staff, we designed a new model of teaching cultural heritage for students of heritage and pedagogical education. The main objective is to improve the informal teaching of heritage and overcome the lack of systematic coordination and communication between educators and museum educators. The focal topic of the museum school in 2020 was the accessibility of museums to different groups of visitors with an emphasis on visitors with special needs, so we invited stu-

dents of the master's study programme Inclusive Pedagogy from the Faculty of Education at the University of Primorska.

Keywords: cultural heritage, museum pedagogy, vulnerable groups, knowledge exchange model

Izzivi vključevanja družbenih omrežij v pedagoški proces

Viktorija Florjančič

Univerza na Primorskem, Fakulteta za management

viktorija.florjancic@fm-kp.si

Vsesplošna raba družbenih omrežij v vsakodnevnem življenju prehaja tudi na področje izobraževanja. Raziskovalci odkrivajo pozitivne in negativne učinke uporabe družbenih omrežij, predvsem prekomerne rabe. Raziskave odvisnosti od uporabe družbenih omrežij primerjajo z odvisnostjo od kemičnih substanc. Zato smo v vsakoletno raziskavo o uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij med bruci dodali še vprašanja o uporabi družbenih omrežij, predvsem družbenega omrežja YouTube, ki ga pogosto vključujemo v pedagoški proces. Posnetke na YouTubu uporabljamo za dopolnitev in ponazoritev učnih vsebin ter tudi kot uvod v diskusijo ali kot izhodišče za pripravo pisnega izdelka. V empiričnem delu prispevka prikazujemo rezultate raziskave, izvedene med študenti poslovne šole v študijskih letih 2018/2019 in 2019/2020. Raziskava je pokazala, da študentje do interneta najpogosteje dostopajo s pomočjo pametnih telefonov, kar družbena omrežja naredi dostopna na vsakem koraku. Najpogosteje uporabljajo YouTube, sledita Instagram in Facebook. YouTube anketirani študentje uporabljajo predvsem za zabavo, kljub temu pa njegovo rabo še lahko nadzirajo in zaradi tega študijske ter druge obveznosti študentov ne trpijo.

Ključne besede: družbena omrežja, YouTube, visoko šolstvo

Uvod

Z razvojem Spleta 2.0, po letu 2004, so uporabniki svetovnega spleta dobili priložnost za ustvarjanje spletnih vsebin (Christensson 2008). Ustvarjanje in posredovanje ter tudi sodelovanje potekajo na različne načine – s pisanjem spletnih dnevnikov (blogov), z uporabo (skupno rabo) orodij Wiki, kot je npr. Wikipedia, s sodelovanjem na družbenih omrežjih ali preko drugih spletnih platform. V prispevku smo se omejili na družbena omrežja (angl. *social networks*), ki jih nekateri imenujejo tudi družabna ali socialna omrežja. V slovenskem jeziku je izraz socialen zamenljiv s pridevnikom družben, zato Gliha Komčeva (b. l.) priporoča uporabo izraza družbena omrežja. Z njim tako označujemo vsa spletna mesta, ki so namenjena druženju, izmenjavi vsebin in sodelovanju. Družbena omrežja danes uporablja ena tretjina svetovne populacije (Ortiz-Ospina 2019). Po podatkih Statiste in TNW (Ortiz-Ospina 2019) je

najpogosteje uporabljeno omrežje Facebook¹ (2,26 milijarde uporabnikov), sledijo YouTube² (1,9 milijarde), Instagram³ in WeChat⁴ (oba po 1 milijardo). Čeprav ima Facebook na globalni ravni največ uporabnikov, pa je v ZDA najbolj priljubljeno omrežje YouTube. Tam ga (Ortiz-Ospina 2019) uporablja v povprečju 73 % uporabnikov interneta, medtem ko Facebook uporablja 69 % uporabnikov. Sledijo Instagram (37 %), Snapcaht⁵ (24 %) in Twitter⁶ (22 %). YouTube je najpogosteje uporabljeno družbeno omrežje med mladimi (93 % mladih med 25. in 29. letom ter 90 % v skupini mladih med 18. in 24. letom).

Po podatkih OECD (2019) je družbena omrežja leta 2014 uporabljalo 93,2 % Slovencev med 16. in 24. letom, kar je nad povprečjem držav OECD (89,1 %). Slovenija je po deležu mladih uporabnikov na 7. mestu med državami EU. Pred njo so Madžarska (96,5 %), Švedska (96,0 %), Portugalska (95,3 %), Danska (94,5 %), Latvija (93,9 %) in Finska (93,7 %).

Po podatkih BON Internet Trends (Ortiz-Ospina 2019) se v ZDA podaljšuje čas, ki ga uporabniki družbenih omrežij namenijo njihovi uporabi. V povprečju tako odrasli v ZDA na družbenih omrežjih preživijo več kot šest ur dnevno. Daljši čas uporabe je povezan z razvojem mobilnih naprav, saj so družbena omrežja prek mobilnih naprav dostopna od kjer koli in kadar koli.

Razvoj tehnologije je prinesel spremembe (in povzročil demografske razlike) tudi na področju pridobivanja novic⁷ o dogajanju doma in v svetu (Shearer 2018). Če je osrednji vir informacij in novic za Američane nad 50. letom televizija (65 in več %), je za populacijo med 18. in 29. letom televizija vir informacij le za 16 %. Mlajši informacije in novice spremljajo predvsem posredno, preko družbenih omrežij (36 %), četrtnina (27 %) pa preko novinarskih spletnih strani. Tiskane medije spremlja le 2 % mlade populacije, medtem ko je v skupini nad 65 let takšnih 39 % (Shearer 2018).

Uporabniki družbena omrežja uporabljajo za različne namene. Glede na to, da je uporaba najbolj razširjena med mladimi, je britansko Združenje za javno zdravje (Royal Society for Public Health 2017) opravilo raziskavo med mladimi, starimi od 16 do 24 let. Raziskovalce je zanimalo, kakšen vpliv imajo družbena omrežja na čustveni in psihični razvoj posameznika, saj je to obdobje še posebno občutljivo. Če je po eni strani uporaba družbenih omrežij

¹ <https://www.facebook.com/>.

² <https://www.youtube.com/>.

³ <https://www.instagram.com/>.

⁴ <https://www.wechat.com/>.

⁵ <https://www.snapchat.com/>.

⁶ <https://twitter.com/>.

⁷ <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/12/10/social-media-outpaces-print-newspapers-in-the-u-s-as-a-news-source/>.

koristna, saj uporabnikom nudi možnost izražanja, oblikovanja osebne identitete ter občutek pripadnosti skupnosti, pa na drugi strani prekomerna raba vpliva na mentalno zdravje.

Raziskava, ki jo je Royal Society for Public Health v Veliki Britaniji izvedlo leta 2017, je vključila 1.479 posameznikov, starih med 14 in 24 let. V raziskavo so bila vključena vprašanja o uporabi družbenih omrežij Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter in YouTube. Anketiranci so ocenjevali posamezne trditve glede vpliva posameznih dejavnikov od -2 (negativen vpliv) preko 0 (nevtralno) do $+2$ (pozitiven vpliv). Kot pozitivni učinki uporabe družbenih omrežij so se pokazale možnosti samoizražanja, priložnost za oblikovanje lastne identitete, občutek pripadnosti skupnosti, čustvena podpora ostalih uporabnikov družbenih omrežij pa tudi razvoj zavedanja o drugih. Najnegativnejši učinki uporabe družbenih omrežij se kažejo v pomanjkanju in/ali kakovosti spanja, skrbi, da bi kaj zamudili/spregledali (angl. *fear of missing out* – FoMO), odpirajo se priložnosti za nadlegovanje (angl. *bullying*) in oblikuje se mnenje o telesni samopodobi (angl. *body image*); sem sodita tudi pojava tesnobe in depresije. Največ negativnih učinkov ima uporaba Instagrama, najmanj pa omrežja YouTube, za katerega se je pokazalo celo več pozitivnih učinkov. Ostala preučevana družbena omrežja so izkazala več negativnih kot pozitivnih učinkov. Tako so negativne učinke pokazala družbena omrežja Twitter, Facebook in Snapchat.

Študija Univerze v Pensilvaniji (Hunt idr. 2018), ki je raziskovala družbena omrežja Facebook, Instagram in Snapchat, je pokazala, da omejitev uporabe družbenih omrežij na 30 minut dnevno pozitivno vpliva na boljše počutje mladih, predvsem na zmanjšanje osamljenosti in depresivnosti.

Klobasova idr. (2018) opozarjajo na negativne vplive kompulzivne rabe družbenih omrežij, predvsem YouTube, na akademske dosežke oziroma na učni/šolski uspeh. Newport (2019) odpira vprašanja o učinkih stalne povezanosti uporabnikov družbenih omrežij z dogajanjem na omrežju (skrb, da bi kaj spregledali/zamudili) na način delovanja in bivanja. Že omenjena raziskava Royal Society for Public Health (2017) je pri YouTube kot najnegativnejši učinek uporabe izpostavila primanjkljaj spanja, saj vsebine, ne glede na njihov pozitiven vpliv (informacije, povezane z vzdrževanjem zdravega življenjskega sloga, možnost samoizražanja, pripadnost skupnosti ipd.), zaradi privlačnosti uporabnika hitro potegnejo v večurno in prekomerno uporabo. Glede na pomen spanja za mentalno in fizično zdravje posameznika (Walker 2019) je ta podatek zaskrbljujoč.

Zaradi različnih rezultatov raziskav (pozitivni/negativni učinki) nas je zanimalo, kakšne izzive (prekomerna) uporaba družbenih omrežij prinaša študentom poslovne šole. Dejstvo je, da družbena omrežja na različne na-

čine vključujemo v pedagoški proces, njihove značilnosti pa uporabnika hitro pritegnejo v ogled dodatnih videoposnetkov ali objav, kar zna voditi v prekomerno rabo in z njo povezanih posledice. Vprašanja, vezana na uporabo družbenih omrežij, smo vključili v anketo o uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT), ki jo med študenti poslovne šole izvajamo ob prihodu na fakulteto. Anketo opravimo na začetku 1. letnika med študenti dodiplomskega visokošolskega strokovnega in univerzitetnega študijskega programa Management. Med družbenimi omrežji, ki jih študentje bolj ali manj redno uporabljajo, nas je zanimalo predvsem omrežje YouTube. Želeli smo raziskati namen in pogostost njegove uporabe ter njene učinke, ki v pedagoški praksi predstavljajo določen izziv ter zahtevajo našo pozornost.

Družbena omrežja v pedagoški praksi

Intenzivna raba družbenih omrežij med mladimi kakor tudi njihova priljubljenost učitelje vzpodbujata k vključevanju družbenih omrežij v pedagoški proces. Tako pedagoški proces naredijo zanimivejši in privlačnejši, družbena omrežja pa izkoristijo za boljšo in intenzivnejšo komunikacijo; družbena omrežja vzpodbujajo tudi samostojno učenje in sodelovalno učenje (Lahuerta-Otero, Cordero-Gutiérrez in Izquierdo-Álvarez 2019).

Dlaminijeva (b. l.) v družbenih omrežjih zaradi možnosti ustvarjanja in deljenja vsebin ter medsebojne interakcije učečih se vidi priložnost za izboljšanje učenja. Družbena omrežja učečim se omogočajo tudi vzpostavljanje povezav, pomembnih za njihov nadaljnji karierni razvoj (Dlaminijeva 2007). Študentje se prek družbenih omrežij povezujejo s strokovnjaki različnih področij, sledijo in tudi aktivno sodelujejo v strokovnih razpravah ter na takšen način pridobivajo nova znanja – po mnenju Dlaminijeve (2017) bi učitelji morali vzpodbujati takšne interakcije in dejavnosti študentov. Relojo-Howell (2019) v uporabi družbenih omrežij vidi priložnost za boljšo informiranost študentov, medsebojno povezanost in povezanost z institucijo.

Študentje se prek družbenih omrežij povezujejo tudi samoiniciativno. Pogosto so to skupine študentov letnika, programa ali pa cele fakultete na Facebooku. Skupine so lahko javne – objave so vidne širši javnosti – ali pa zasebne – objave so vidne le članom skupine. Znotraj skupine študentje delijo zapiske, informacije o predmetih, izvedbi študija, namestitvah, študentskem življenju idr. Takšne skupine so pogostejše v okoljih, kjer izobraževalni zavod ne nudi dovolj podpore sodelovanju študentov. Glede na vseprisotnost pametnih telefonov se študentje povezujejo tudi preko mobilnih aplikacij, kot sta npr. Viber in WhatsApp. Ustvarjene skupine omogočajo medsebojno informiranje, razpravo, deljenje vsebin, predvsem pa vzpostavljanje pripadno-

sti skupnosti. Slednje se je pokazalo tudi v že prej omenjeni raziskavi Royal Society for Public Health (2017).

Med mladimi pa tudi med učitelji je priljubljeno družbeno omrežje YouTube, ki nudi številne odprte in prostodostopne vsebine, uporabne na različnih stopnjah učnega procesa. Posnetek, objavljen na YouTubu, lahko učitelj uporabi kot uvod v učno snov, ponazoritev ali dopolnilo učne snovi. Videoponazoritve ali animacije so prostodostopne in pogosto nazornejšje od klasične razlage v razredu. Videovsebine lahko učitelj uporabi tudi kot izhodišče za diskusijo učečih se (ustno ali pisno) ali za pisni izdelek (vmesno ali končno preverjanje znanja).

Pedagoški proces v visokem šolstvu je pogosto podprt s sistemom za upravljanje učenja (angl. *learning management system* – LMS), kot so npr. odprtokodne rešitve Moodle,⁸ Sakai⁹ ali Canvas¹⁰ ali komercialna rešitev Blackboard.¹¹ Zadnja leta učitelji uporabljajo tudi storitve Microsofta O365, posebno MS Teams, ki so, glede na pogodbo Microsofta z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, brezplačno na voljo vsem izobraževalnim zavodom v Sloveniji, ali Googleove storitve, med katerimi so Googlevi dokumenti in Googleva učilnica. Anderson in Dron (2017) ponujata možnosti povezave tradicionalnih sistemov za upravljanje učenja z družbenimi omrežji, saj le-ti omogočajo boljšo komunikacijo, deljenje vsebin, medsebojno povezanost, pripadnost ipd. Vse te želene lastnosti se kažejo v razvoju različnih orodij/dodatkov/vtičnikov za sodelovalno in povezovalno delo študentov, s katerimi lahko dopolnimo klasične sisteme za upravljanja učenja. Omenimo vtičnike (npr. LenAuth¹²), ki omogočajo prijavo v Moodle z računi, ustvarjenimi na različnih družbenih omrežjih (npr. Facebook, Twitter ipd.), vtičnik za blok, ki omogoča prikazovanje komentarjev s Facebooka¹³ v Moodle, ali pa vtičnik (Socialwall Format¹⁴) za format predmeta, ki izgled predmeta naredi podoben sodobnejšim, študentom prijaznejšim in všečnejšim učnim okoljem, kot je npr. MS Teams. Žal se je razvoj tega vtičnika ustavil pri Moodlevi različici 3.3.¹⁵ in ga pri novejših različicah Moodle ni mogoče uporabiti.

⁸ <https://moodle.org/>.

⁹ <https://www.sakailms.org/>.

¹⁰ <https://www.instructure.com/canvas/>.

¹¹ <https://www.blackboard.com/>.

¹² https://moodle.org/plugins/auth_lenauth.

¹³ https://moodle.org/plugins/block_fbcomments.

¹⁴ https://moodle.org/plugins/format_socialwall.

¹⁵ Zadnja stabilna različica v uporabi je 3.8 (<https://stats.moodle.org/>); v času pisanja je na voljo različica 3.9.

V pedagoško prakso se vključujejo tudi druga družbena omrežja in spletne platforme Spleta 2.0. Najpogosteje so to spletni dnevniki (blogi) ali okolja Wiki, ki podpirajo skupino in/ali raziskovalno delo študentov. Stroka prikazuje primere dobre rabe družbenih omrežij za razvoj govornih spretnosti pri učenju tujega jezika (Namaziandost in Nasri 2019), poudarjeni pa so tudi pozitivni učinki uporabe na razvoj bralnih in pisnih veščin (Suswati in Saleh 2019). Hortigüela-Alcalá idr. (2019) ugotavljajo, da ima uporaba Twitterja in Instagrama pri predmetu Didaktika športne vzgoje pozitiven učinek na motivacijo in vključenost študentov ($n = 197$). Študentje so Twitter in Instagram uporabljali za ustvarjanje in deljenje študijskega gradiva. Seveda se pri uporabi družbenih omrežij odpirajo vprašanja ustvarjanja profilov, odnosa do varovanja zasebnosti, dostopa do osebnih podatkov idr. Zaradi omenjenih izzivov naj učitelji v pedagoško prakso vključujejo le družbena omrežja, ki varujejo zasebnost (npr. zasebni spletni dnevniki) (Sulčič 2008).

Raziskava o uporabi družbenih omrežij med študenti poslovne šole

Raziskovanje rabe družbenih omrežij smo združili z vsakoletnim raziskovanjem uporabe IKT med študenti dodiplomskih študijskih programov UP Fakultete za management. Podatke o uporabi in načinu uporabe različnih IKT zbiramo z namenom prilagajanja učnih vsebin in načina izvedbe predmetov s področja poslovne informatike. Kot že omenjeno anketiranje poteka na začetku 1. letnika. Študentom je anketa posredovana v obliki e-vprašalnika. Vprašalnik sestavljajo pretežno vprašanja zaprtega tipa.

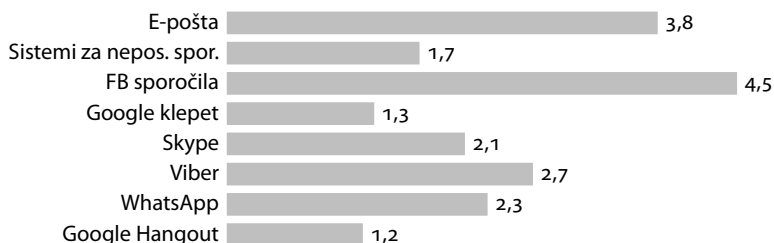
V nadaljevanju prikazujemo podatke, zbrane v dveh zaporednih študijskih letih – 2018/2019 ($n = 97$) in 2019/2020 ($n = 127$). V raziskavo so bili vključeni študentje univerzitetnega (23,7%) in visokošolskega strokovnega (76,3%) študijskega programa. Med anketiranimi študenti je bilo nekoliko več deklet (56,7%). Več kot polovica študentov (66,5%) prihaja iz gimnazijskih programov – 6,7% iz splošnih, 59,8% pa iz strokovnih gimnazij. Petina študentov (23,7%) je srednješolsko izobraževanje zaključila po programu 3 + 2. Ostali so zaključili različne strokovne šole. Podatke o spolu in zaključenem srednješolskem programu zbiramo zaradi ugotavljanja razlik med študenti, ki so pomembne pri načrtovanju učnih vsebin – študentje gimnazijskih programov, ki se vpisujejo na univerzitetni študijski program, primanjkljaj v veččinah uporabe računalnika in interneta, kar upoštevamo pri načrtovanju vsebin s področja informatike. Razlike so tudi glede na spol, saj moški svoje splošne sposobnosti uporabe računalnika na petstopenjski lestvici¹⁶ ocenjujejo višje ($M = 4,27$) od žensk ($M = 4,06$). Razlika je statistično značilna ($p < 0,05$).

¹⁶ 1 = slab uporabnik, 5 = odličen uporabnik.

Preglednica 1 Pogostost uporabe naprav

Naprava	Dostop do interneta (M)	Uporaba za šolsko delo (M)
Namizni računalnik	2,4	2,3
Prenosni računalnik	3,9	4,1
Tablica	1,7	1,4
Pametni telefon	4,9	3,9

Opombe $n = 224$.

**Slika 1** Pogostost uporabe spletnih rešitev za komuniciranje

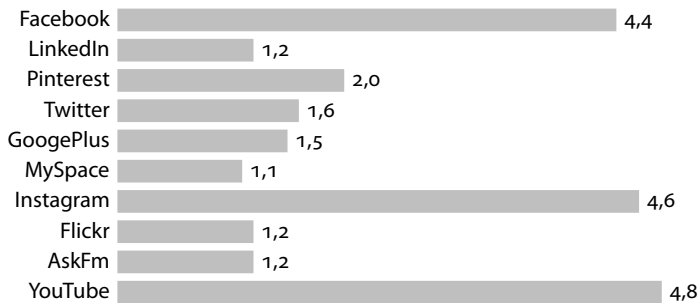
Študente smo spraševali o pogostosti uporabe naprav za dostop do interneta na splošno in o uporabi naprav za šolsko delo.¹⁷ Pogostost uporabe naprav smo presojali na osnovi petstopenjske lestvice.¹⁸ Že leta opažamo, da vedno več mladih za dostop do interneta vse pogosteje uporablja prenosne naprave, z izjemo tablic, ki jih študentje ne uporabljajo (nikoli: 59,4 % na splošno, 74,1 % za šolsko delo). Študentje najpogosteje uporabljajo pametni telefon, ki postaja osrednja naprava za dostop do interneta ($M = 4,9$; redno ga uporablja 89,3 %). Čeprav anketirani študentje za šolsko delo večinoma uporabljajo prenosnik ($M = 4,1$; 51,8 % ga uporablja redno, 25,9 % pogosto), pa se za šolsko delo pogosto (30,4 %) ali redno (35,7 %) uporablja tudi pametni telefon ($M = 3,9$) (preglednica 1).

Pogostost uporabe mobilnih naprav naredi spletne rešitve dostopne na vsakem koraku. Anketiranci so pogostost uporabe spletnih rešitev za komuniciranje, kot tudi pogostost uporabe družbenih omrežij, presojali na petstopenjski lestvici (1 = nikoli, 5 = redno).

Najpogosteje uporabljena spletna rešitev je sporočilni sistem znotraj Facebooka (73,7 % redno, 13,4 % pogosto). E-pošto študentje uporabljajo manj pogosto (33,5 % redno, 32,1 % pogosto), ostale načine komuniciranja še manj. Srednje vrednosti pogostosti uporabe spletnih rešitev za komuniciranje prikazujemo na sliki 1.

Facebook je med mladimi še vedno popularen ($M = 4,4$; redno ga uporablja

¹⁷ Uporabili smo izraz »šolsko delo«, ki je novincem v visokem šolstvu bližje od izraza »študij«.



Slika 2 Pogostost uporabe družbenih omrežij

Preglednica 2 Namen uporabe YouTubea

Trditev	M	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dopolnitev šolskih vsebin	3,5	22	22	91	62	27
Za rešitev problemov	3,9	7	8	60	84	65
Za iskanje odgovorov na vprašanja	4,0	7	14	40	96	67
Da se naučim nekaj novega	4,2	2	7	31	87	97

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se ne strinjam, (3) se delno strinjam, (4) se strinjam, (5) se popolnoma strinjam.

67,0 % anketirancev), čeprav študentje pogosteje uporabljajo Instagram ($M = 4,6$; redno: 81,3 %), predvsem pa YouTube ($M = 4,8$; redno: 85,3 %). Anketa med študenti poslovne šole je pokazala podobno priljubljenost in pogostost uporabe družbenih omrežij, kot jih je pokazala raziskava v ZDA (Ortiz-Ospina 2019), le da sta v ZDA Facebook in Instagram zamenjala mesti. Srednje vrednosti pogostosti uporabe družbenih omrežij prikazujemo na sliki 2.

Glede na pričakovano priljubljenost YouTubea nas je zanimal namen uporabe tega družbenega omrežja (preglednica 2). Anketirani študentje YouTube uporabljajo za pridobivanje novih znanj (s trditvijo se strinja ali popolnoma strinja 82,1 % anketirancev). Še najmanj ga uporabljajo za iskanje vsebin, s katerimi bi dopolnili šolske vsebine, pa čeprav je bila npr. anketa izvedena med študenti pri predmetu, kjer bi na YouTubeu lahko pridobili veliko uporabnih nasvetov (uporaba pisarniških programov). Poleg v preglednici 2 prikazanih namenov uporabe družbenega omrežja YouTube se ta uporablja za zabavo ($M = 4,5$) pa tudi za iskanje navdih za vsakodnevne dejavnosti ($M = 4,1$).

Raziskavo pogostosti uporabe YouTubea smo dopolnili s podatki o predvidenih znakih odvisnosti od družbenih omrežij, ki jih izpostavlja stroka (Addic-

¹⁸ Lestvica: 1 = nikoli, 2 = redko, 3 = občasno, 4 = pogosto, 5 = redno.

Preglednica 3 Znaki odvisnosti od YouTubea

Trditev	M	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Teško nadzira uporabo	2,7	37	81	57	26	21
Teško zmanjša uporabo	2,6	39	83	58	24	18
Že poskusili zmanjšati uporabo	2,7	46	76	37	49	14
Ne more opustite rabe	2,5	66	73	33	34	13
Zaradi uporabe trpi vsakodnevno delo	1,9	115	69	27	8	3

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se ne strinjam, (3) se delno strinjam, (4) se strinjam, (5) se popolnoma strinjam.

Preglednica 4 Motiviranost za študij

Trditev	M	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nisem motiviran	2,0	67	103	38	11	5
Diploma ni pomembna	2,0	75	88	45	11	5
Diplomirati želim čim prej	4,1	6	8	31	83	96
Želim veliko znanja, ne glede na napor	4,2	1	2	39	102	80
V študij bom vložil minimalni napor	2,3	38	120	36	21	9
Študij mi je v veselje	3,5	6	19	81	82	36
Bolj me veselijo stvari, ki niso povezane s študijem	3,1	12	52	91	46	23

Opombe Naslovi stolpcev: (1) se sploh ne strinjam, (2) se ne strinjam, (3) se delno strinjam, (4) se strinjam, (5) se popolnoma strinjam.

tion Center b.l.). Znake odvisnosti smo prilagodili obravnavanemu primeru, anketirance pa pozvali, da strinjanje s ponujenimi trditvami izrazijo na petstopenjski lestvici (1 = se sploh ne strinjam, 5 = se popolnoma strinjam). Kljub pogosti uporabi YouTubea samoocena anketiranih študentov ne izkazuje znakov odvisnosti ($M < 3,0$) (preglednica 3), na osnovi katerih bi lahko sklepali o odvisnosti od uporabe.

V vprašalnik smo vključili tudi vprašanja, vezana na motivacijo za študij, saj nekatere raziskave izkazujejo negativen učinek uporabe družbenih omrežij na učne (akademske) rezultate (Klobas idr. 2018). Študentje so na petstopenjski lestvici presojali strinjanje s posameznimi trditvami (preglednica 4). Čeprav je skupina anketirancev pripravljena v študij vložiti zgolj minimalen napor (strinja in popolnoma se strinja 13,4 %), je med anketiranimi študenti večja skupina (strinja in popolnoma se strinja 81,2 %), ki so v študij pripravljene vložiti več napora za pridobivanje znanja. Po drugi strani pa je med anketiranimi študenti skoraj tretjina (30,8 %) takšnih, ki jih bolj veselijo stvari, ki niso povezane s študijem.

Poskušali smo poiskati medsebojno povezanost posameznih preučeva-

Preglednica 5 Struktura novooblikovanih spremenljivk motivacije za študij

Visoka motiviranost	Diplomirati čim prej Želim veliko znanja, ne glede na potreben napor Študij mi je v veselje
Nizka motiviranost	Nisem motiviran za študij Diploma ni pomembna V študij bom vložil minimalni napor Bolj me veselijo stvari, ki niso povezane s študijem

nih spremenljivk. Zanimala nas je predvsem povezanost uporabe družbenih omrežij, uporabe in morebitnih težav z uporabo YouTube ter motiviranosti za študij. Glede na veliko število zbranih podatkov smo oblikovali nekatere nove spremenljivke. Tako smo za uporabo družbenih omrežij (»Družbena omrežja«) za vsakega anketiranca izračunali novo spremenljivko kot povprečje spremenljivk o pogostosti uporabe posameznih družbenih omrežij (slika 2). Podobno smo, kot povprečje posameznih spremenljivk, oblikovali spremenljivko znakov odvisnosti od družbenega omrežja YouTube (»Znaki odvisnosti«) ter dve spremenljivki o motiviranosti. Pri motiviranosti smo, kot povprečje vrednosti spremenljivk, oblikovali spremenljivki »Visoka motiviranost« in »Nizka motiviranost« (preglednica 5).

Medsebojno povezanost spremenljivk smo presojali s pomočjo Spearmanovega korelacijskega koeficienta (r_s). V preglednici 6 prikazujemo le statistično značilne povezave. Študentje, ki pogosteje uporabljajo različna družbena omrežja, družbeno omrežje YouTube uporabljajo tudi za reševanje problemov ($r_s = 0,19$), za iskanje odgovorov na vprašanja, ki se jim porajajo ($r_s = 0,18$), in za pridobivanje novega znanja ($r_s = 0,16$). Povezave so sicer nizke, vendar statistično značilne ($p < 0,05$). Precej višje, statistično značilne povezave so med spremenljivkami, ki izkazujejo pogostost rabe YouTube za dopolnitev šolskih vsebin, in drugimi spremenljivkami o namenu uporabe. Študentje, ki za študij niso visoko motivirani in jih pogosto zanimajo druge stvari oziroma v študij nameravajo vlagati minimalne napore (»Nizka motiviranost«), so v samooceni izkazali več znakov odvisnosti od uporabe YouTube ($r_s = 0,28$). Znaki odvisnosti od YouTube so prisotnejši pri študentih, ki pogosteje uporabljajo tudi druga družbena omrežja ($r_s = 0,17$) in na YouTube pogosteje iščejo odgovore na vprašanja ($r_s = 0,17$). Povezave so nizke, vendar statistično značilne.

Pogostost uporabe mobilnega telefona za šolsko delo je v statistično značilni povezanosti z uporabo YouTube za šolsko delo ($r_s = 0,24$) in za reševanje problemov ($r_s = 0,15$). Pametni telefon za šolsko delo pogosteje uporabljajo

Preglednica 6 Medsebojna povezanost spremenljivk

Spremenljivke	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Uporaba pametnega telefona za šolsko delo									
(2) Družbena omrežja	0,25**								
(3) YouTube za dopolnitev šolskih vsebin	0,24**								
(4) YouTube za reševanje problemov	0,15*	0,19**	0,58**						
(5) YouTube za odgovore na vprašanja		0,18**	0,48**	0,69**					
(6) YouTube za novo znanje		0,16*	0,35**	0,53**	0,65**				
(7) Srednješolska ocena	0,14*	0,16*	0,17*						
(8) Visoka motiviranost				0,15*	0,17**	0,25**			
(9) Nizka motiviranost			-0,16*					-0,29**	
(10) Znaki odvisnosti		0,17*			0,17*				0,28**

Opombe * Statistično značilna korelacija pri $p = 0,05$. ** Statistično značilna korelacija pri $p = 0,01$.

študentje, ki so v srednji šoli dosegli višjo povprečno oceno v zadnjih dveh letnikih srednje šole ($r_s = 0,14$).

Povprečna ocena uspeha zadnjih dveh letnikov srednje šole nam pomaga pri preverjanju ugotovitev, ki jih o povezavi uporabe družbenih omrežij in akademskih dosežkov navajajo Klobasova idr. (2018) ter Paul, Bakerjeva in Cochran (2012). Oceno srednje šole smo upoštevali zato, ker je anketiranje potekalo ob vstopu na fakulteto in študentje še niso imeli drugih ocen. Iz preglednice 6 je razvidno, da študentje, ki so imeli v srednji šoli boljši uspeh v zadnjih dveh letnikih, pogosteje uporabljajo družbena omrežja ($r_s = 0,16$) pa tudi YouTube za dopolnitev učnih vsebin ($r_s = 0,17$). Nismo pa zaznali statistično značilne povezave med srednješolskim uspehom in spremenljivko, ki združuje znake odvisnosti od uporabe YouTubea.

Zaključek

Raziskave o učinkih uporabe družbenih omrežij v izobraževanju ugotavljajo tako pozitivne kot negativnih učinkov. Vsem je skupna ugotovitev, da uporaba družbenih omrežij narašča z uporabo mobilnih naprav, predvsem mobilnih telefonov. Naraščajočo rabo mobilnih telefonov moramo učitelji imeti v mislih, ko načrtujemo študijske vsebine pa tudi aktivnosti pri posameznih predmetih. Le-te morajo biti prilagojene generacijam, ki do podatkov in informacij dostopajo predvsem z mobilnih naprav (omejenost prikaza besedila

na zaslonu), vendar ob vzdrževanju akademskih standardov – tudi te generacije morajo biti namreč sposobne branja dolgih in zapletenih besedil, pisanja in razpravljanja o različnih vsebinah itn.

Tako kot v ZDA tudi anketirani študentje v Sloveniji najpogosteje uporabljajo družbeno omrežje YouTube. Na prvih dveh mestih sta sicer Facebook in Instagram, s tem da anketirani slovenski študentje pogosteje uporabljajo Facebook, študentje v ZDA pa Instagram. Omenjena tri družbena omrežja so imela leta 2018 največ uporabnikov tudi na globalni ravni, čeprav se jim hitro približuje kitajski WeChat (Ortiz-Ospina 2019).

Zaradi vključevanja videoposnetkov z družbenega omrežja YouTube v pedagoški proces in spremljanja raziskav o negativnih učinkih prekomerne rabe YouTube smo pogostost rabe in morebitne negativne učinke prekomerne rabe želeli preveriti med študenti UP Fakultete za management. Pri predstavitvi rezultatov raziskave smo prikazali zbirne podatke za obe leti, nas je pa vseeno zanimalo, ali obstajajo statistično značilne razlike med letoma. Razlik v samooceni znakov odvisnosti sicer ni, smo pa s pomočjo Mann-Whitneyjevega neparametričnega testa od leta 2018 do 2019 ugotovili statistično značilne (Sig. < 0,05) razlike pri spremenljivki poskusa zmanjšanja uporabe YouTube ($M_{2018} = 2,3$; $M_{2019} = 2,7$). Zanimivo je, da je generacija 2019 statistično značilno manj naklonjena trditvi, da je v študij pripravljena vložiti minimalen napor, in trditvi, da jo bolj kot študij veselijo druge stvari. Očitno pri študentih poslovne šole, kljub temu da YouTube uporabljajo za zabavo, njegova uporaba (še) ne predstavlja tveganja za odvisnost. Na osnovi samoocen znakov odvisnosti je znake odvisnosti od družbenega omrežja YouTube opaziti pri študentih, ki pogosto uporabljajo različna družbena omrežja ($r_s = 0,17$), predvsem pa YouTube uporabljajo za iskanje odgovorov na različna vprašanja ($r_s = 0,17$), ter pri študentih, ki za študij niso visoko motivirani ($r_s = 0,28$). Čeprav so povezave nizke, pa so statistično značilne in jih bo v prihodnje potrebno spremljati. Ugotovljene povezave, kot tudi osnovne značilnosti družbenih omrežij, predvsem pa mobilnih aplikacij za njihovo uporabo, ki nas silijo k stalni prisotnosti in vse pogostejši uporabi (Newport 2019), od nas zahtevajo razmislek o smiselnem in premišljenem vključevanju družbenih omrežij v pedagoško prakso. S tem nikakor ne odsvetujemo vključevanja družbenih omrežij, svetujemo pa razmislek in premišljeno/smiselno rabo, kar sicer velja za vse IKT. Pri vključevanju družbenih omrežij moramo biti pozorni predvsem na študente, ki so dovzetnejši za različne oblike odvisnosti. Po mnenju ameriškega spletnega centra za odvisnost ima odvisnost od družbenih omrežij namreč podobna tveganja (in tudi vzroke – t. i. dopaminski učinek) kot odvisnosti, ki so posledice uporabe različnih nedovoljenih kemičnih

substanc (Addiction Center b.l.). Poglobljena študija odvisnosti od družbenih omrežij presega obseg tega prispevka, bi bila pa zanimiva za nadaljnje raziskovanje.

V izogib tveganju je uvajanje in vzpodbujanje rabe družbenih omrežij v izobraževanju vsekakor smiselno dopolniti tudi z informiranjem o varni rabi interneta ter tveganjih, ki jih prekomerna raba različnih storitev interneta povzroča, ter seveda s predstavitvijo možnosti in priložnosti vključevanja družbenih omrežij v pedagoško prakso.

Literatura

- Addiction Center. B. l. »What Is Social Media Addiction.« <https://www.addictioncenter.com/drugs/social-media-addiction/>.
- Anderson, T., in J. Dron. 2017. »Integrating Learning Management and Social Networking Systems.« *Italian Journal of Educational Technology* 25 (3): 5–19.
- Christensson, P. 2008. »Web 2.0. Definition.« TechTerms. 14. januar. <https://techterms.com/definition/web20>.
- Dlamini, K. B. l. »The Role of Social Media in Education.« LCIBS. <https://lcibs.ac.bw/education/the-role-of-social-media-in-education/>.
- Gliha Komac, N. B. l. »Socialna, Družbena in Družabna Omrežja.« Jezikovna sve-tovalnica. <https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/51/socialna-dru%C5%BEbena-in-dru%C5%BEabna-omre%C5%BEja>.
- Hortigüela-Alcalá, D., J. Sánchez-Santamaría, Á. Pérez-Pueyo in V. Abella-García. 2019. »Social Networks to Promote Motivation and Learning in Higher Education from the Students' Perspective.« *Innovations in Education and Teaching International* 56 (4): 412–422.
- Hunt, M. G., R. Marx, C. Lipson in J. Young. 2018. »No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression.« *Journal of Social and Clinical Psychology* 37 (10): 751–768.
- Klobas, J. E., T. J. McGill, S. Moghavvemi in T. Paramanathan. 2018. »Compulsive YouTube Usage: A Comparison of Use Motivation and Personality Effects.« *Computers in Human Behavior* 87:129–139.
- Lahuerta-Otero, E., R. Cordero-Gutiérrez in V. Izquierdo-Álvarez. 2019. »Using Social Media to Enhance Learning and Motivate Students in the Higher Education Classroom.« *V Learning Technology for Education Challenges*, ur. L. Uden, D. Liberona, G. Sanchez in S. Rodríguez-González, 351–361. Communications in Computer and Information Science. Cham: Springer International.
- Namaziandost, E., in M. Nasri. 2019. »The Impact of Social Media on EFL Learners' Speaking Skill: A Survey Study Involving EFL Teachers and Students.« *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 6 (3): 199–215.

- Newport, C. 2019. *Digital Minimalism: On Living Better with Less Technology*. Penguin Random House.
- OECD. 2019. *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*. Pariz: OECD Publishing.
- Ortiz-Ospina, E. 2019. »The Rise of Social Media.« Our World in Data. 18. september. <https://ourworldindata.org/rise-of-social-media>.
- Paul, J. A., H. M. Baker in J. D. Cochran. 2012. »Effect of Online Social Networking on Student Academic Performance.« *Computers in Human Behavior* 28 (6): 2117–2127.
- Relajo-Howell, D. 2019. »How Can Social Media Help Education?« *Psychreg*. 19. januar. <https://www.psychreg.org/social-media-education/>.
- Royal Society for Public Health. 2017. *#Status of Mind: Social Media and Young People's Mental Health*. London: Royal Society for Public Health.
- Shearer, E. 2018. »Social Media Outpaces Print Newspapers in the U.S. as a News Source.« Pew Research Center. 10. december. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/12/10/social-media-outpaces-print-newspapers-in-the-u-s-as-a-news-source/>.
- Sulčič, V. 2008. »Blogging in Tertiary Education.« *V Proceedings of the IADIS International Conference*, 27–33. Freiburg: IADIS
- Suswati, R., in S. Saleh. 2019. »The Use of Social Media in Designing The Writing Assessment for RFL Students.« *Journal of ELT Research* 4 (1): 26–34.
- Walker, M. P. 2019. *Zakaj spimo: moč spanja in sanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Challenges of Integrating Social Networks into the Pedagogical Process

The general use of social networks in everyday life is also extending into the field of education. Researchers are discovering the positive and negative impacts of using social networks, especially overuse. Research on the addiction to social network use has compared that addiction with the addiction to chemical substances. Therefore, in the annual survey on the use of information and communication technology among freshmen, we added questions about the use of social networks, especially the social network YouTube, which we often include in the pedagogical process to supplement and illustrate learning content as well as to introduce a discussion or to prepare a written product. In the empirical part of the paper, we present the results of a survey conducted among business school students in the academic years 2018/2019 and 2019/2020. The results show that students most often access the Internet with the help of smartphones, making social networks accessible at every turn. Respondents used YouTube the most, followed by Instagram and Facebook. YouTube was used by the surveyed students mainly for entertainment; however, the students can still control their use of YouTube and, as a result, they do not suffer in their studies and other student obligations.

Keywords: social networks, YouTube, higher education

Univerza v Ljubljani



Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD